

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Kristýna Zvěřinová

**Vztah koučování, self-efficacy, engagementu a  
osobnosti u zaměstnanců maloobchodní společnosti**

**The relationship of coaching, self-efficacy,  
engagement and personality of employees in retail**

Praha 2019

Vedoucí práce: PhDr. Eva Höschlová, Ph.D.

## Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce, paní doktorce Höschlové, za mnoho cenných rad a odborné vedení. Rovněž mým nejbližším, rodině a přátelům, kteří mne po celou dobu studia podporovali a dodávali mi pozitivní energii.

## Prohlášení

*Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.*

*V Praze dne 24. 6. 2019*

.....  
*Bc. Kristýna Zvěřinová*

## **Abstrakt**

Tato práce si klade za cíl najít vztah mezi koučováním, self-efficacy, engagementem a osobnostními charakteristikami podle teorie Big Five, tzn. otevřenost vůči zkušenosti, svědomitost, extraverte, přívětivost a neuroticismus. V teoretické části se práce věnuje především měření efektivity koučovacích intervencí, se zaměřením na hledání souvislostí s pojmy self-efficacy, engagementu a osobnostními charakteristikami.

Empirická část popisuje kvaziexperimentální výzkum ověřující předpoklad, že koučování mělo významný vliv na námi sledované proměnné. Výzkumný soubor tvořili vedoucí zaměstnanci obchodních jednotek nejmenované retailové společnosti, kteří byli rozděleni na experimentální a kontrolní skupinu. Experimentální skupina absolvovala šest koučovacích schůzek v průběhu šesti měsíců, zaměřených na libovolné téma týkající se jejich pracovního života. Kontrolní skupina koučování neabsolvovala. Obě dvě skupiny byly testovány na začátku koučovacího programu a následně po jeho skončení. Vyplňovány byly dotazníky Obecné vlastní efektivity, Gallupův dotazník Q12 pro zjištění engagementu a NEO pětifaktorový osobnostní inventář. Na základě sebraných dat a jejich statistické analýzy byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi pretestem a posttestem proměnné otevřenost vůči zkušenosti v experimentální skupině.

Pro komplexnost byly ověřovány i vedlejší výzkumné otázky, zabývající se jak vzájemným vztahem mezi jednotlivými proměnnými, tak i vztahem mezi délkou pracovního poměru a sledovanými proměnnými. Nejsilnějším nalezeným vztahem byla negativní korelace mezi self-efficacy a neuroticismem ( $r_s = -0,466$ ), další korelace byly nalezeny mezi self-efficacy a svědomitostí ( $r_s = 0,322$ ), self-efficacy a extravertí ( $r_s = 0,348$ ), i mezi engagementem a extravertí ( $r_s = 0,247$ ).

## **Klíčová slova**

Koučování, self-efficacy, engagement, Big Five

## **Abstract**

The aim of this thesis is to find a relationship between coaching, self-efficacy, employee engagement and personality traits according to the Big Five theory, that means openness to experience, conscientiousness, extraversion, agreeableness and neuroticism. In the theoretical part, the thesis is devoted to measuring the effectiveness of coaching interventions, with a focus on finding connections with the concepts of self-efficacy, engagement and personality traits.

The empirical part describes a quasi-experimental research verifying the assumption, that coaching had a significant impact on all monitored independent variables. The experimental group consisted of store managers of unnamed retail company, which were divided into experimental and control group. The experimental group attended six coaching sessions over six months, focusing on any topic related to their work life. The control group did not attend any coaching session. Both groups were tested at the beginning of the coaching program and afterwards. Respondents completed three questionnaires – General Self-Efficacy Scale, Gallup Q12 questionnaire for engagement and NEO five-factor personality inventory. Based on the collected data and statistical analysis, a statistically significant difference was found between the pretest and posttest of variable openness to experience in the experimental group.

There were also examined few secondary research questions for a comprehensive view. They deal with the interrelationship between individual variables as well as the relationship between the length of employment and the monitored variables. The strongest relationship, that we found, was a negative correlation between self-efficacy and neuroticism ( $r_s = -0,466$ ). Further correlations were found between self-efficacy and conscientiousness ( $r_s = 0,322$ ), self-efficacy and extraversion ( $r_s = 0,348$ ), and also between engagement and extraversion ( $r_s = 0,247$ ).

## **Keywords**

Coaching, self-efficacy, engagement, Big Five theory

## Obsah

Úvod.....	6
1. Definice klíčových pojmů .....	8
1.1 Koučování.....	8
1.1.1 Základní principy .....	9
1.1.2 Proces a struktura koučování .....	10
1.1.3 Metody a modely koučování.....	13
1.2 Self-efficacy .....	19
1.2.1 Roviny self-efficacy .....	20
1.2.2 Self-efficacy v kontextu pracovního prostředí.....	21
1.3 Engagement .....	23
1.3.1 Přínosy engagementu.....	26
1.3.2 Původci engagementu.....	27
2. Měření efektivity koučování.....	29
2.1 Faktory účinnosti koučování.....	32
2.2 Přínosy a meze koučování .....	37
3. Efektivita koučování a self-efficacy.....	42
4. Efektivita koučování a engagementu .....	46
5. Koučování a osobnostní rozvoj.....	49
6. Výzkumná část.....	53
6.1 Výzkumný problém, cíle výzkumu a hypotézy .....	53
6.2 Design výzkumného projektu .....	54
6.3 Typ výzkumu .....	56
6.4 Etika výzkumu .....	57
6.5 Výzkumný soubor .....	57
6.6 Metody získávání dat.....	59
6.7 Metody zpracování a analýzy dat.....	62

6.8	Výsledky .....	63
6.8.1	H1: Koučování mělo signifikantní vliv na self-efficacy zaměstnanců v experimentální skupině.....	68
6.8.2	H2: Koučování mělo signifikantní vliv na engagement zaměstnanců v experimentální skupině.....	69
6.8.3	H3: Koučování mělo signifikantní vliv na osobnostní charakteristiky podle teorie Big Five u zaměstnanců experimentální skupiny .....	70
6.8.4	VVO1: Jaký je vztah mezi délkou pracovního poměru a engagementem zaměstnanců? .....	77
6.8.5	VVO2: Jaký je vztah mezi délkou pracovního poměru a self-efficacy zaměstnanců? .....	78
6.8.6	VVO3: Jaký je vztah mezi self-efficacy a engagementem zaměstnanců? .....	78
6.8.7	VVO4: Jaký je vztah mezi self-efficacy zaměstnanců a jejich osobnostními charakteristikami podle teorie Big Five?.....	78
6.8.8	VVO5: Jaký je vztah mezi engagementem zaměstnanců a jejich osobnostními charakteristikami podle teorie Big Five?.....	79
7.	Diskuse .....	81
8.	Závěr.....	87
9.	Seznam použité literatury .....	89
10.	Seznam grafů .....	99
11.	Seznam obrázků .....	100
12.	Seznam tabulek .....	101
13.	Seznam zkratk .....	103
Příloha 1.	.....	I
Příloha 2.	.....	XV
Přílohy 3.	.....	XVIII
Přílohy 4.	.....	XX
Přílohy 5	.....	XXI

## Úvod

*„Nemůžete nikoho nic naučit. Můžete mu nanejvýš pomoci, aby to sám v sobě našel.“* Aniž by to tušil, tak už Galileo Galilei, autor tohoto citátu, dokázal velmi trefně vystihnout jednu z hlavních myšlenek koučování. Kořeny této metody bychom ale mohli nalézt ještě dříve, v dobách antiky, kdy řecký filozof Sokrates vyučoval svoje žáky tak, že jim pokládal otázky, jež je vedly k nalezení potřebných odpovědí. A přesto je dnes, o více jak dva tisíce let později, koučování často považováno za novou a velmi moderní rozvojovou metodu, jejíž popularita stále stoupá.

Domnívám se, že koučování bylo již natolik zpopularizováno a převzato i laickou veřejností, že se jeho skutečná hodnota a význam někdy mohou ztrácet v záplavě různých „pseudokoučů“, jež se rozhodli vytěžit z aktuálního módního trendu maximum. Koučování se často mylně zaměňuje s poradenstvím, psychoterapií i jinými styly práce s klientem, a tím dochází ke zmatku v tom, co koučování ve své podstatě představuje a jak funguje. Zároveň je ale koučování předmětem zájmu nespočetně výzkumů, odborných publikací, a dokonce i celých vysokoškolských kateder (svou Katedru Psychologie koučování má např. Univerzita v Sydney), což vytváří zajímavý kontrast mezi popularizací koučování na jedné straně, ale systematickým odborným výzkumem na straně druhé.

Mně osobně je toto téma velmi blízké vzhledem k tomu, že ve své profesi se zabývám vzděláváním a rozvojem zaměstnanců. Věřím, že koučování pod vedením zkušeného akreditovaného kouče je jedním z nejcennějších nástrojů rozvoje, protože dokáže nenásilnou cestou člověku odhalit jeho skryté potenciály a možnosti, a dovést jej k vlastnímu řešení a efektivnímu dosahování stanovených cílů. Proto když přišla příležitost sledovat účinky koučování na zaměstnancích retailové společnosti v praxi, s velkou radostí jsem ji využila k napsání této diplomové práce, která se primárně zaměřuje na hledání vztahů a souvislostí mezi koučováním, self-efficacy, engagementem a osobnostními charakteristikami zaměstnanců podle teorie Big Five.

Cílem této práce je teoreticko-kritická analýza dosavadních poznatků z oblasti koučování, self-efficacy, engagementu a osobnosti zaměstnanců, a především pak ověření vztahů mezi těmito proměnnými v kvazi-experimentálním výzkumu, který proběhl na zaměstnancích dané retailové společnosti.

První kapitola se zabývá definicí a bližším představením třech základních pojmů, které se prolínají celou diplomovou prací, a je proto rozdělena do třech podkapitol –



Koučování, Self-efficacy a Engagement. V podkapitole Koučování jsou uvedeny jeho základní principy, některé vybrané modely koučování, i proces a celková struktura koučovacího procesu. V podkapitole Self-efficacy se věnuji kromě obecných definic také rovinám, které self-efficacy tvoří, a jeho významu v kontextu pracovního prostředí. Třetí podkapitola se opět kromě definice zabývá také původci engagementu a jeho přínosy v pracovním prostředí.

Druhá kapitola je podrobněji zaměřená na měření efektivity koučovacích intervencí. Rozebrány jsou v ní jak faktory účinnosti koučování na straně koučovaného a kouče, tak i role vztahu mezi koučem a koučovaným a celkové možnosti a limity, které tato metoda přináší.

Další tři kapitoly se věnují shrnutí dosavadních výzkumů a získaných poznatků o vztahu mezi koučováním a self-efficacy, koučováním a engagementem a koučováním a osobnostními charakteristikami. Tyto kapitoly jsou klíčové pro empirickou část diplomové práce, jelikož byly východisky pro stanovování testovaných hypotéz.

Empirická část diplomové práce popisuje kvaziexperimentální výzkum, který proběhl ve spolupráci s nejmenovanou retailovou společností. Měřeny byly proměnné self-efficacy, engagement a osobnostní charakteristiky podle pětifaktorového osobnostního inventáře NEO u experimentální a kontrolní skupiny na začátku koučovacího programu a poté znovu po jeho skončení, přičemž kontrolní skupina do koučování zahrnutá nebyla a podstupovala pouze běžné vzdělávací programy. Testovány jsou hlavní výzkumné hypotézy, které říkají, že koučování mělo významný vliv na všechny sledované proměnné, tzn. self-efficacy, engagement a osobnostní charakteristiky podle teorie Big Five. Stanoveno bylo i šest vedlejších výzkumných otázek, které se věnují vztahům mezi self-efficacy, engagementem a délkou pracovního poměru, i vztahům mezi osobnostními charakteristikami self-efficacy a engagementem.

V práci je citováno podle normy APA (2010).

# 1. Definice klíčových pojmů

## 1.1 Koučování

V dnešním slova smyslu je pojem kouč převzatý ze sportovní terminologie (kouč jako trenér sportovce, který jej vede k dosažení konkrétního cíle). Jednotnou definici bychom zde však hledali jen stěží, a proto bych ráda uvedla alespoň pár příkladů definic různých autorů, se kterými se osobně ztotožňuji:

*„Koučink představuje důvěryhodný vztah, který napomáhá klientovi podniknout konkrétní kroky za účelem dosažení jeho vize, jeho cíle nebo přání. Koučink využívá procesů zkoumání a sebeobjevování k budování klientova uvědomění a přijetí zodpovědnosti, kterého dosahuje prostřednictvím větší struktury, podpory a aktivní zpětné vazby. Proces koučinku pomáhá klientovi nejen přesně definovat jeho cíle, ale také i těchto cílů dosahovat rychleji a s větší efektivitou, než pokud by koučinku nevyužíval,“* (ICF ČR, [online]. Dostupné z [www.coachfederation.cz/cz/pro-klienty/co-je-icf-koucink.html](http://www.coachfederation.cz/cz/pro-klienty/co-je-icf-koucink.html)).

*„Koučink je povzbudivá a profesionální spolupráce, která pomáhá lidem překlenout rozdíl mezi tím, kde jsou a tím, kde by chtěli být ve svých osobních nebo profesionálních životech. Je zaměřen na výsledek a na napomáhání vzniku nové myšlenky („aha moment“) a na to, aby si koučovaný došel k závěrům sám,“* (Jetebová J., [online]. Dostupné z [www.jjcoaching.cz/co-je-koucink/co-je-koucink](http://www.jjcoaching.cz/co-je-koucink/co-je-koucink)).

*„Koučování chápeme jako proces kontinuální podpory klienta při stanovování a dosahování jeho vlastních profesních i osobních cílů. Tento proces vede k trvalému zvyšování kompetence partnera, přičemž kouč klientovi ponechává odpovědnost jak za stanovování cílů a hledání cest k nim, tak i za dosažení konečného výsledku,“* (ČAKO, dostupné z <http://www.cako.cz/cs/o-asociaci/>).

*„Koučování uvolňuje potenciál člověka a umožňuje mu tak maximalizovat jeho výkon. Koučování, spíš, než aby něčemu učilo, pomáhá učit se,“* (Whitmore, 2011, s. 21) Autor poslední zmiňované definice je přitom jedním z nejznámějších autorů, co se tématu koučování týče.

Já sama na koučování nahlížím jako na rozvojovou metodu, která nám prostřednictvím rozhovoru může velmi pomoci nalézat nové cesty a řešení, ale pouze za předpokladu, že jsme sami vnitřně motivováni ke změně. Kouč je pouze našim průvodcem, a ačkoliv velmi záleží i na jeho schopnostech a dovednostech, jak dobře dokáže klást otázky

a vybudovat mezi ním a koučovaným důvěryhodný pevný vztah, skutečné odpovědi a zdroje k rozvoji má koučovaný pouze sám v sobě, a záleží jen na něm, jestli je chce vidět, a jak se jich chopí.

### **1.1.1 Základní principy**

Podstatou koučování je podle Whitmora (2009) vnímání reality a odpovědnost. Vnímání reality připodobňuje Whitmore k ostatním lidským smyslům a zdůrazňuje, že pro celkovou efektivitu koučování je důležité, aby člověk byl schopen realisticky nahlížet na svět kolem i na sebe samotného. Čím lépe umíme vnímat realitu, tím snáze jsme schopni zorientovat se ve svých pocitech, myšlenkách a potřebách, a adekvátně na ně reagovat. Koučování se od jiných rozvojových metod liší mimo jiné právě i v tom, že člověk hledá odpovědi sám v sobě, nepřejímá je od autorit, což je velmi individualistický přístup, který podporuje větší samostatnost jedince, budování zdravého sebevědomí a odpovědnosti.

A právě odpovědnost je podle Whitmora dalším základním stavebním kamenem koučování. Dokud člověk není ztotožněný s tím, co dělá, nemá možnost zvolit si svou cestu a cítit za tuto volbu odpovědnost, pak pravděpodobně nebudou jeho výsledky takové, jaké by si přál, nebo jaké od něj očekávají ostatní. Přijme-li člověk špatnou radu od druhých, může vždycky svést vinu právě na ně, což je jednodušší a bezpečnější pro vlastní ego. Koučování ale vede jedince k tomu, aby sám činil rozhodnutí a sám za ně nesl odpovědnost. Aby na základě realistického vnímání reality zvolil takovou možnost, za kterou dobrovolně ponese odpovědnost. Pokud se tyto dva subjektivní faktory spojí dohromady, mohou výrazně pozitivně ovlivnit nejen náš výkon, ale celkovou kvalitu našeho života. A právě v tom hraje klíčovou roli kouč, který pomocí vhodně kladených otázek vede koučovaného k posílení a převzetí odpovědnosti i k objektivnímu vnímání reality (Whitmore, 2009). Stěžejní je však nejen to, jakým způsobem a jaké otázky kouč pokládá, ale i jaký vztah je mezi koučem a koučovaným utvořený. Bez prostředí vzájemné důvěry, úcty, přijetí a rovnosti by koučování jen těžko fungovalo. Pro koučování je důležité, aby koučovaný přijímal sám sebe takového, jaký je, včetně všech svých limitů i potenciálů. Pokud k němu kouč přistupuje empaticky a akceptuje jeho individualitu, přebírá koučovaný stejný postoj i sám k sobě (Haberleitnerová, 2009).

Stěžejními pilíři koučování se zabývali také Stober a Grant (2010) a identifikovali tyto:

1. Vztah kouče a koučovaného se zakládá na vzájemné důvěře, rovnosti a spolupráci.
2. Koučování podporuje hledání a vytváření individuálních řešení a následné dosahování cílů, nikoliv jen analýza a porozumění problému.
3. Koučování je přístup vhodný pro psychicky „zdravou“ populaci (není to druh psychoterapie).
4. Kouč není odborníkem v oblastech, ve kterých potřebují koučování rozvíjet. Kouč je odborníkem pouze na koučování jako takové.
5. Proces koučování je velmi individuální, ale má jasnou strukturu a systematicky podporuje osobní rozvoj koučovaného.

Osobně vnímám jako ústřední téma a hlavní princip koučování změnu, která stojí v pozadí každého osobního rozvoje. Chceme-li se posunout, zdokonalit, přiblížit se k našemu vytyčenému cíli, pak zákonitě musíme něco ve svém životě změnit, a úkolem kouče je pomoci odhalit nám, jaká konkrétní změna je pro nás v dané situaci žádoucí a efektivní. Změna je spojená s řadou psychických charakteristik člověka, jako je odolnost, self-efficacy, locus of control a další, ale souvisí také s ochotou přebírat odpovědnost a schopností vnímat objektivně realitu, což jsou jedny z nejdůležitějších pilířů koučování. Prostřednictvím důvěryhodného, rovnocenného a nehodnotícího vztahu kouč-koučovaný a prostřednictvím správně kladených otázek a systematického vedení koučovacích sezení můžeme výrazně posílit naši schopnost vnímat realitu i přebírat ochotně odpovědnost a tím podpořit změnu, která je potřebná pro dosažení nastavených cílů (Whitmore, 2009).

### **1.1.2 Proces a struktura koučování**

Čistě metodologicky je koučování nestrukturovaným rozhovorem mezi koučem a koučovaným, v rámci kterého kouč pokládá koučovanému takové otázky, které by jej měly postupně přivést ke kýženému a předem definovanému cíli. Jaký styl kladení otázek kouč zvolí, a jakým způsobem se tedy posouvá se svým klientem k cíli závisí kromě osobnosti kouče a koučovaného také na preferovaném přístupu ke koučování. V současné době existuje několik různých variant a metod, které mohou kouči využívat. Stručně se k nim dostaneme v podkapitole 1.1.3.

Prvním krokem ke koučování je sepsání smlouvy mezi koučem a koučovaným. Je to nezbytná formalita, která stanovuje pravidla a průběh spolupráce, a zavazuje obě strany k dodržování těchto pravidel a naplňování cíle, se kterým koučovaný přichází. Měla by

obsahovat vymezení a hranice poskytované služby, alespoň přibližný časový harmonogram (jak často budou probíhat setkání, jak dlouho, celkový počet setkání), pravidla financování (hodinový honorář kouče, případné další odměny), informovaný souhlas koučovaného o procesu koučování, etický kodex koučů, práva a povinnosti na obou stranách a případné kroky při nedodržení těchto závazků, vše samozřejmě stvrzené podpisy obou zúčastněných stran.

Čistě jen samotný podpis rámcové smlouvy však nestačí. Aby mohlo být koučování skutečně efektivní, musí být koučovaný ke koučování sám vnitřně pozitivně nastavený, ochotný a motivovaný ke změně. Tuto motivaci může do značné míry ovlivnit to, kdo je původním zadavatelem zakázky. Předpokládá se, že pokud je zadavatelem sám koučovaný, bude jeho vnitřní motivace vyšší, než pokud je zadavatelem například nadřízený. V takových situacích totiž může koučovaný většinou jen pramálo ovlivnit, jakým směrem se budou sezení ubírat, zadání je formulováno třetí osobou (nadřízeným) a soustředí se zpravidla na nedostatky koučovaného, se kterými ale sám koučovaný ani nemusí být v dané chvíli ztotožněný a tím pádem motivovaný k jejich změně. V důsledku nedobrovolného koučování může vzniknout u koučovaného odpor, který dále ještě více snižuje efektivitu koučování. (Ratiu & Baban, 2012). Zde hrají velkou roli zkušenosti a schopnost kouče toto rozeznat a nefunkční spolupráci případně rovnou ukončit.

Rámcová smlouva se podepisuje na tzv. nultém setkání, které samo o sobě ještě není klasickou koučovací schůzkou. Slouží k tomu, aby se osobně poznaly obě strany, pobavily se o důvodech koučování a očekáváních, a nastavili svou spolupráci. Právě všechny tyto body pak vyústí v podepsání kontraktu.

Na nulté setkání už posléze navazují skutečné koučovací schůzky, jejichž počet se odvíjí od toho, na čem se strany dohodly. Většinou se však jedná o 3-5 sezení v délce 60-90 minut, s odstupem zhruba 2-3 týdny. Nižší frekvence se příliš nedoporučuje, protože koučovaný potřebuje mít před dalším sezením dostatečný prostor uplatnit a vyzkoušet všechny kroky, které si během koučovacího sezení naplánoval a určitým způsobem je vyhodnotit. Vytváří si tak strategii, kterou postupně upravuje podle toho, k jakým zjištěním a efektům dochází.

Podceňovat by se neměla ani příprava místnosti, ve které koučování probíhá. Neměla by působit stísněně, špinavě, neuspořádaně nebo jinak nepříjemně. Naopak by v ní měl být svěží čerstvý vzduch, příjemné osvětlení, k dispozici papíry a psací potřeby, ale žádné další

přebytečné distraktivní předměty. V místnosti by měl být klid, rušné prostředí by opět odvádělo pozornost kouče i koučovaného, proto se nedoporučuje setkávat se v rámci koučovacích sezení např. v kavárnách, na místě je vypnout v průběhu sezení také veškerá svá elektronická zařízení, která by mohla začít vyzvánět nebo jiným způsobem narušovat rozhovor.

Jak již bylo několikrát zmíněno, kouč je v roli průvodce, nikoliv autority, která by poskytovala návody a správná řešení. Jakkoliv jednoduše to však na první pohled vypadá, o to těžší je skutečnost. Hlavní kompetencí kouče je vytvářet vhodnou podporující atmosféru a klást správné otázky. Pojem „správná otázka“ je zde zcela zásadní, protože bez nich by koučování nikam nevedlo. Podle Whitmora (2009) je správná otázka taková, která:

- vyžaduje od koučovaného silné soustředění a nutí přemýšlet,
- vyžaduje popisné odpovědi, nikoliv hodnotící (které by vedly ke zbytečné sebekritice),
- vede k získání opakované zpětné vazby, díky které si může kouč ověřit přesnost odpovědi i úroveň koncentrace koučovaného,
- podporuje vnímání reality a podněcuje k větší odpovědnosti.

Obecně slouží otázky koučovi k tomu, aby zjistil, zda má koučovaný všechny potřebné informace, zda se neodchyluje od původního tématu a postupuje směrem, který je v souladu s nastaveným cílem koučování. Otázky pokládá tak, aby mu odpovědi ukázaly další směřování v koučovacím procesu. Z tohoto důvodu nejsou vhodné uzavřené otázky, které nám neposkytují takřka žádné podrobné nebo doplňující informace. Kontraproduktivně mohou působit i otázky začínající na „jak“ a „proč“, protože podněcují analytické uvažování a zbytečnou kritiku, a je vhodnější tedy tyto otázky přerámovat na „jaké důvody...?“ nebo „které kroky...?“ (Whitmore, 2009).

Zmiňovaná kritika do koučování rozhodně nepatří, ničemu by ani nepomohla. Jakékoliv otázky typu „Jak jste k tomu proboha došel?!“, „Proč jste něco takového vůbec udělal?!“, „Jak vás tohle mohlo napadnout?!“ jsou naprostým tabu. Stejně tak by si měl kouč dávat pozor, aby svými dotazy úmyslně či neúmyslně nenaváděl koučovaného určitým směrem. Koučování staví na tom, že koučovaný je jediným odborníkem v oblasti, se kterou do koučování přichází, a že všechny potřebné odpovědi zná právě on. Manipulativně pokládané otázky proto подрývají schopnost koučovaného rozhodovat se svobodně a odpovědně a narušují nejen vztah mezi koučem a koučovaným, ale celý koučovací proces.

Pokud kouč cítí, že by se měl sám určitým způsobem vyjádřit, je vhodnější se nejprve koučovaného zeptat, zda chce slyšet koučův názor (Whitmore, 2009).

Žádoucí je samozřejmě získat od koučovaného co nejdetailnější odpovědi. Z toho důvodu se preferuje trychtýřovité kladení otázek, kdy postupujeme od širokého obecného tématu k podrobnostem. Klíčová je pro kouče schopnost naslouchat a být stále plně koncentrovaný, protože díky tomu ví, jakou otázku položit jako další, kam dále směřovat, nechává se čistě jen vést zájmy a potřebami koučovaného. Pozorné naslouchání je pro kouče zásadní, a patří k němu nejen obsah sdělení koučovaného, ale také tón hlasu, gestikulace, mimika, a celková řeč těla. Užitečné je také parafrázování, společné opakování toho, co již bylo řečeno, čímž si kouč může zároveň ověřit pravdivost slov koučovaného, nebo se ujasnit, že koučovaný všemu rozumí. Kromě toho všeho by měl kouč znát více než dobře sám sebe, aby dokázal rozeznat případný přenos/protipřenos a pracovat s ním. Dobrý kouč nikdy nebude do koučovaného promítat svoje vlastní pocity, zkušenosti, pozitivní nebo negativní charakterové rysy (Whitmore, 2009).

Průběh koučovacích schůzek je tedy velmi individuální, a pravděpodobně bychom nenašli dvě shodně vedené a probíhající zakázky. Samozřejmostí je však snaha vytvořit vyhovující akční plán na základě smartově definovaného cíle, a dosáhnout uspokojivého řešení.

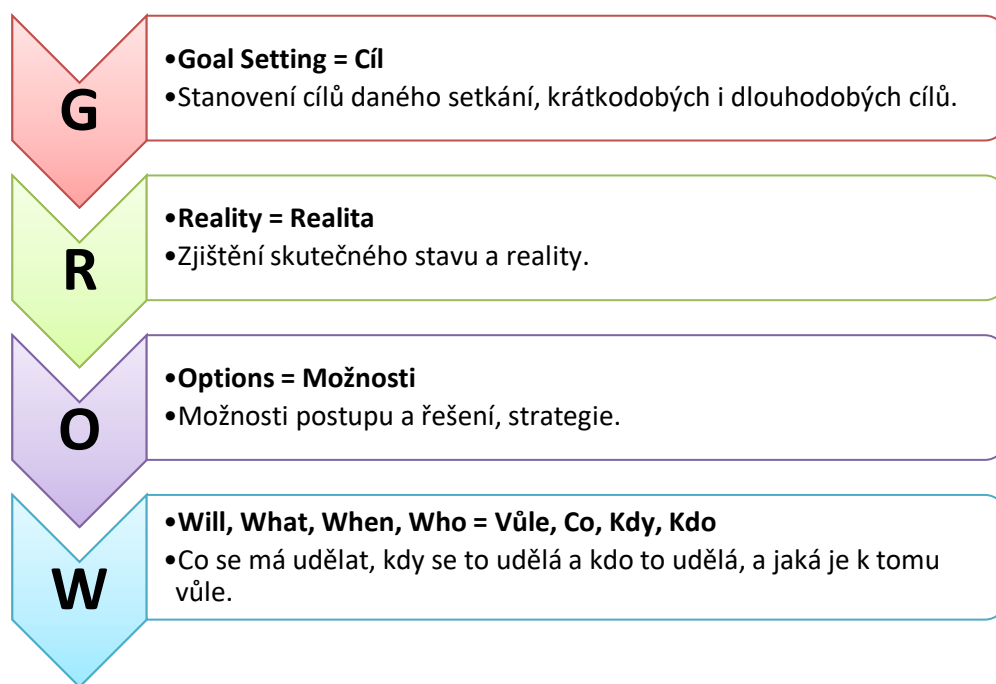
Koučování bývá zakončeno celkovým shrnutím výsledků a zpětnou vazbou, v rámci níž spolu kouč a koučovaný probírají, co se povedlo, k jakým závěrům se podařilo dojít, co z toho bylo pro koučovaného obohacující, co se o sobě dozvěděl nového, co si odnáší, případně co by udělal jinak nebo změnil, aby bylo dosaženo ještě větší efektivity koučování (Bobek, 2011).

### **1.1.3 Metody a modely koučování**

Jak již bylo zmíněno, existuje celá řada možných přístupů ke strukturování otázek a rozčlenění koučovacího procesu do několika fází. V této podkapitole se zaměřím jen na některé vybrané, které jsou hojně využívány nebo vhodné pro práci s klientem v pracovním prostředí. Krátce se zmiňuji i o moderní podobě koučování, která probíhá na dálku skrze moderní technologie.

## GROW

Jedna z nejznámějších a nejvyužívanějších koučovacích metod vůbec. Jejími hlavními propagátory jsou John Whitmore a Timothy Gallwey. Název je akronymem slov cíl (Goal setting), realita (Reality), možnosti (Options) a vůle (Will)/co se má udělat, kdo to má udělat a kdy to udělá (What, Who, When), v překladu znamená název „GROW“ růst nebo rozvoj (viz Obrázek 1).



Obrázek 1: Koučovací model GROW

Tato metoda vychází z humanistických poradensko-terapeutických principů a předpokládá, že koučovaný sám je nejlépe schopen realizovat žádoucí změnu a dosáhnout tak vytyčených cílů. Oním vytyčením cíle v tomto případě koučování začíná. Cíl by měl být definovaný pozitivně, jako popis žádoucího stavu, kterého chce koučovaný dosáhnout. Whitmore rozlišuje dva typy cílů – konečný a výkonnostní, přičemž výkonnostní cíl je takový, který můžeme zpravidla ovlivnit pouze my sami naším výkonem, a který by ideálně měl vést k naplnění konečného cíle, který na rozdíl od výkonnostního je ovlivněn nejen námi samotnými (někdy funguje spíše jako inspirace nebo vzor). Definování cíle by mělo být co nejkonkrétnější a zcela jasné. K tomu může pomoci metoda SMART/SMARTER, jenž je dalším akronymem slov konkrétní (Specific), měřitelný (Measurable), dosažitelný/odsouhlasený (Achievable/Agreed), realistický (Realistic), časově ohraničený (Time-bound), hodnocený (Evaluated) a odměněný (Rewarded).



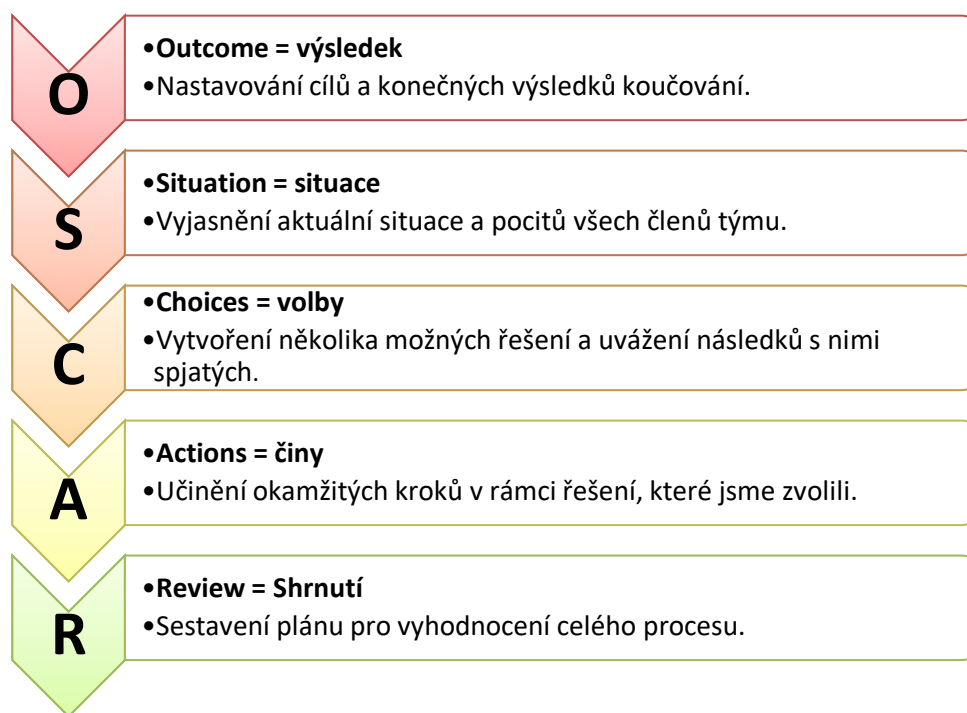
Po stanovení cíle koučování se sezení zaměřuje na zjištění aktuálního stavu a reality. Pomocí dotazování by měl kouč zjistit, co dovedlo koučovaného až do nynějšího bodu, co všechno již vyzkoušel, jaké strategie se mu osvědčily a jaké naopak vůbec, kdy byl nejbližší k dosažení cíle apod. Kouč by se měl však vyvarovat tomu, aby v koučovaném vzbudil pocity neschopnosti, sebekritiku nebo vinu. Pozornost se stáčí k těm pozitivním věcem a jejich důkladnému rozboru, který by pomohl koučovanému uvědomit si, zda se v jeho úspěšném chování vyskytují nějaké vzorce. Klíčové je najít takové projevy, které jsou v souladu se stanoveným cílem a posílit je (Whitmore, 2009).

V další části koučování se kouč snaží zjistit ještě další možné způsoby a cesty, které by vedly k naplnění cíle. K tomu se nabízí využít metodu brainstormingu a vyprodukovat co největší množství nejrozumnějších nápadů, a ty následně postupně roztřídit a eliminovat pouze na ty užitečné, které chce koučovaný sám vyzkoušet (Whitmore, 2009).

Poslední fází metody GROW je vytvoření akčního plánu, což zjednodušeně řečeno znamená zodpovězení otázek „Co? Kdo? Kdy?“. Koučovaný uzavírá určité závazky, které vplynuly v rámci koučování jako ty, které by mohly vést k naplnění cíle. Důležitá je zde ale míra vlastní ochoty k dodržování akčního plánu – tzn. vůle. Tam, kde vlastní vůle chybí, se bude jen těžko dařit skutečnému postupování podle jednotlivých kroků v akčním plánu, protože koučovaný o těchto krocích patrně není sám dostatečně přesvědčený. Zpravidla je proto součástí akčního plánu také subjektivní číselné vyjádření vůle (vnitřní motivace) na stupnici od 1 do 10 (10 = maximální vůle). Je-li toto číslo nízké, je žádoucí akční plán přepracovat (Whitmore, 2009).

## **OSCAR**

Model vytvořili Whittleworth a Gillbert v roce 2002. Vychází z modelu GROW (ostatně jako většina koučovacích modelů) a jeho název je rovněž akronymem několika anglických slov (viz Obrázek 2). Cílem bylo poskytnout manažerům takový koučovací model, který by více respektoval fungování organizace a zároveň z něj mohla těžit celá společnost i jednotlivé týmy. Model pracuje s myšlenkou, že pokud budou naplněny, pochopeny a aplikovány koučem/manažerem všechny jeho faktory, pak bude díky vzájemné dlouhodobé spolupráci v týmu docházet k naplnění původního stanoveného cíle. Aplikovat se dá údajně na téměř každou oblast osobního rozvoje zaměstnanců, ale nejlépe funguje při dosahování dlouhodobých výsledků, např. zlepšení manažerských dovedností při práci se skupinou.

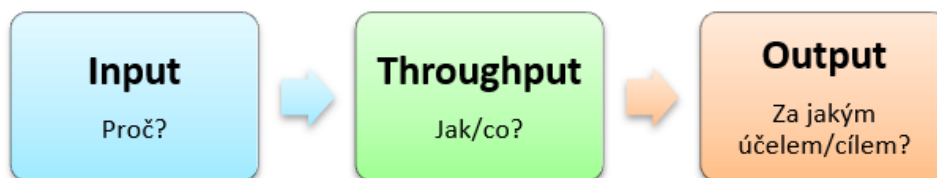


Obrázek 2: Koučovací model OSCAR

V první části se koučování zaměřuje na to, jakých krátkodobých a dlouhodobých cílů by skupina chtěla dosáhnout. Druhým krokem je uvědomění si aktuální situace, současných schopností/dovedností/znalostí jednotlivých členů týmu a zjištění, proč jsou právě na této úrovni. Součástí toho je i uvědomění si pocitů jednotlivců, které do situace vstupují. Třetí částí koučování je brainstorming nápadů na možná východiska a další kroky, včetně zamyšlení nad možnými následky, pokud bychom upřednostnili to nebo ono řešení. Následně je potřeba identifikovat kroky, které je možné okamžitě učinit, resp. sestavit individuální akční plány, které budou pro účastníky dostatečně motivující a také dosažitelné. Akční plán by měl zahrnovat i přesné deadliny, podle kterých mohou účastníci lépe vyhodnocovat svůj postup. V poslední fázi se schází kouč/manažer s jednotlivými členy týmu za účelem vyhodnocení společných koučovacích schůzek. Pokud v jejich průběhu bude zjištěno, že pro někoho z týmu již akční plán není aktuální nebo vhodný, mělo by dojít k jeho přehodnocení podle metody OSCAR (OSCAR Model. [online]. Dostupné z: <https://www.businessballs.com/coaching-and-mentoring/oscar-model/>).

### I-T-O model

Tento model byl vytvořený speciálně pro change management autory Cummingssem a Worleyem v roce 2004. Snadno se dá aplikovat jak na koučovací konverzaci, tak i na celkovou strukturu koučování (viz Obrázek 3).



Obrázek 3: Koučovací model I-T-O

Stěžejními prvky jsou vstupy (Input), tok (Throughput) a výstupy (Output).

Vstupy znamenají vstupní informace, které kouč získává od koučovaného k dispozici, a na základě kterých se sestavuje odpověď na otázku, proč koučovaný přichází, proč se máme setkávat. Jako vstup můžeme označit nejen background klienta, ale také koučovaného – jeho zkušenosti, znalosti, filozofická východiska, hodnoty apod. Následuje „koučovací tok“, další stádium koučování, který zahrnuje samotný proces koučování. Charakterizuje jej otázka „Jak?“ nebo „Co?“, tzn. jaké techniky kouč používá, co se děje v průběhu koučování. Součástí této fáze je i vyjasnění si základního nastavení koučovacích schůzek – termíny, časy, frekvence, poplatky apod. Třetí fází jsou výstupy, které reprezentují akční kroky, cíle a výsledky očekávané od koučování. Zmiňuje se, co se klient naučil, co by příště udělal jinak atd., opět jde tedy o celkové zhodnocení (Cummings, Worley, 2004).

### SOS model

Další model využívaný zejména na poli korporátního koučování vytvořili autoři Brockbank a McGill v roce 2006. I zde tvoří jeho název akronymum – Situations (situace), Others (ostatní) a Self (já). Tato slova reprezentují oblasti, na které by se měl kouč zaměřit, tzn. v procesu koučování by se měl zajímat o nastalou situaci jako takovou (kvůli čemu koučovaný přichází, popis problému a ideálního stavu, cíle), o ostatní členy týmu (jak vnímají situaci ostatní, jak se v ní chovají jiní, jak se k ní stavějí jiní, jak mohou být nápomocní) a o samotného koučovaného (jaké má pocity, jak se k situaci staví, co už vyzkoušel apod.).

Samotné koučování probíhá ve dvou hlavních fázích – review (shrnutí dosavadního) a následné preview (vize do budoucnosti). Jak už názvy napovídají, první fáze je orientovaná na klientovu minulost, předchozí zkušenosti, již vyzkoušené techniky a jejich úspěšnost. Oproti tomu část preview se dívá do budoucna, kouč a koučovaný v ní vytvářejí akční plán a vhodné strategie k dosažení cíle (Brockbank, McGill, 2006).

### **E-koučink**

Jedním z nejnovějších přístupů je poněkud kontroverzní model e-koučinku autorů Ribbers a Waringa z roku 2015. V základu tohoto modelu je předpoklad, že v dnešním rychle se měnícím světě se spoustou možností a řadou aktivit, které jedinec musí během dne zvládnout, je klíčové, aby i koučování dokázalo na tyto podmínky (resp. podmínky klientů) zareagovat. E-koučink je tak podle autorů „nehierarchické rozvojové partnerství mezi dvěma stranami oddělenými geografickou vzdáleností, v rámci které se proces učení a reflexe děje prostřednictvím jak analogových, tak i virtuálních prostředků“ (Burnett, 2018).

E-koučování může probíhat v zásadě čtyřmi možnými způsoby – přes video, telefon, chat (SMS apod.) nebo e-mail. Zajímavě působí také méně prozkoumané varianty e-koučinku – umělá inteligence a virtuální realita. Všechny tyto formy spojují dva nové prvky v rámci koučování, a to výhodu sociální anonymity a možnost preference písemné komunikace před ústní/osobní. To může být přínosné tehdy, pokud se koučovaný stydí, cítí trapně, nebo je mu obvyklá forma koučování jinak nepříjemná. Na druhou stranu by i tyto problémy měly zmizet při správně vedeném koučování v atmosféře důvěry, tolerance a pochopení.

V rámci e-koučování autoři používají metodu ABC, která má tři stádia (analýza, internalizace, udržení) a tři stěžejní prvky (povědomí, feedback, přenos znalostí). Jedná se o velmi detailní a strukturovaný model, který ale může pro některé působit rigidně a neflexibilně, protože obsahuje spoustu pravidel, na jejichž dodržení je kladen velký důraz (Burnett, 2018).

Celkově je e-koučování ještě nepříliš prozkoumaným modelem, u kterého tedy zatím jen těžko soudit jeho skutečný přínos (ačkoliv autoři několikrát zmiňují jeho větší efektivitu a rychlost dosahování výsledku oproti klasickému přístupu face-to-face), ale každopádně patří mezi modely, jejichž vývoj bude zajímavé dále sledovat.

## 1.2 Self-efficacy

Tvůrce konceptu self-efficacy, Albert Bandura, jej definoval jako „*přesvědčení jedince, že dokáže úspěšně realizovat chování, které je potřebné k dosažení specifických cílů*“ (Bandura, 1997, str. 3). Do češtiny je tento výraz jen obtížně přeložitelný a v tuzemské literatuře se proto užívá hned několik jeho podob jako např. vnímaná vlastní účinnost, sebeuplatnění, sebeúčinnost, obecná vlastní efektivita nebo osobní zdatnost (Hoskocová, S., 2009).

Jinými slovy můžeme self-efficacy vyjádřit jako přesvědčení o vlastních schopnostech dosahovat určených cílů. Zjednodušeně můžeme demonstrovat self-efficacy takto: máme stanovený cíl uběhnout 5 km za 30 minut – pokud budeme věřit, že jsme tohoto cíle schopní snadno dosáhnout, a že se nám tedy podaří bez problému uběhnout 5 km pod 30 minut, pak je úroveň našeho self-efficacy v dané situaci vysoká a s velkou pravděpodobností mobilizujeme veškeré své síly k tomu, abychom tohoto cíle dosáhli. Naopak – budeme-li o sobě pochybovat a nevěříme-li, že jsme takového výkonu schopní, pak je úroveň našeho self-efficacy v dané situaci nízká a pravděpodobně se o dosažení cíle ani nepokusíme, případně pokus vzdáme a jen se utvrdíme v naší neschopnosti. V širším slova smyslu však self-efficacy udává, nakolik člověk věří vlastním schopnostem, možnostem a dovednostem, v to ovlivňovat dění kolem sebe a lépe zvládat životní těžkosti (Bandura, 1997).

Z toho mimo jiné vyplývá, že self-efficacy závisí na několika faktorech. Jednak na našich vlastních dosavadních výkonech a zkušenostech, ale také na zprostředkovaných výkonech a zkušenostech, které jsme viděli u ostatních čili i na našem sociálním okolí a sociální persvazi, a v neposlední řadě také na našem aktuálním fyzickém stavu.

Když se nám něco podaří a jsme úspěšní v nějaké činnosti, pak v nás narůstá přesvědčení, že i příště se nám povede dobře. S opakovaně zažívanými pocity úspěchu v nás toto přesvědčení narůstá čím dál více, a je také čím dál odolnější vůči případným občasným nezdarům, které pak připisujeme spíše nevhodnému postupu nebo nedostatečné vlastní snaze než vlastní neschopnosti nebo nedostačivosti. Pokud by však naše víra v sebe sama v nás ještě nebyla pevně zakotvená, pak by mohly dílčí neúspěchy self-efficacy ovlivnit a snížit (Bandura, 1997).

Nejen naše vlastní zkušenost ale hraje při vytváření self-efficacy roli. Neméně důležité jsou i zprostředkované zkušenosti z našeho okolí, zejména pak od lidí, které

považujeme za své vzory. Tatáž aktivita vykonávaná naším vzorem z okolí a úspěch či neúspěch, jakého při této aktivitě dosahují, rovněž významným způsobem formuje naše vlastní self-efficacy. Stejně tak i pouhé názory druhých jsou ovlivňujícími faktory self-efficacy. Důvěra ostatních v naše schopnosti dosáhnout daného cíle má na náš výkon velký vliv a podporuje nás v přesvědčení o vlastní účinnosti. Neplatí to ale stoprocentně. Pokud jsou očekávání a důvěra ostatních nereálné, má to na naše self-efficacy opačný vliv (Bandura, 1997).

Z tohoto pohledu je jasné, že na self-efficacy má výrazný vliv vývoj jedince. V jeho raných stádiích hrají nejdůležitější roli rodiče, kteří poskytují dítěti zpětnou vazbu, pocit přijetí a bezpečí a první zkušenosti s interakcí s okolím. Podle Bandury (1997) zde svou roli hraje také pořadí narození dětí. Prvorození a jedináčci mají obvykle jistou výhodu oproti mladším sourozencům, protože nemají být s kým srovnáváni. Rovněž vyšší míra self-efficacy rodičů predikuje vyšší míru self-efficacy u dětí, jak vyplývá z výzkumu Čermáka s Urbánkem (1997). Po nástupu dětí do mateřské a základní školy a jejich začlenění do kolektivu, dostávají velký význam v rámci budování self-efficacy vrstevníci. Srovnávání se s výsledky a schopnostmi ostatních členů kolektivu může mít na dítě a jeho vnímanou vlastní účinnost výrazný dopad, zvlášť pokud je určováno a podněcováno takovou autoritou pro dítě, jako je učitel. V dalších fázích vývoje jedince hrají zásadní roli zkušenosti, se kterými se člověk vypořádává, první vztahy, osamotnění se, založení rodiny, manželské a jiné krize apod. Obecně tedy můžeme říct, že takřka každé období našeho života přináší stále nové výzvy a příležitosti, které dále ovlivňují naše self-efficacy (Bandura, 1997).

Posledním, nikoliv však méně důležitým, faktorem, který self-efficacy ovlivňuje, je fyzický stav jedince. Čím více se u nás projevují známky nějaké nemoci nebo silného stresu doprovázeného i jeho vegetativními příznaky, tím nižší pravděpodobně bude naše self-efficacy a naopak. Nejistota a psychická labilita vyvolávají pocity neschopnosti a strachu, se kterými přesvědčení o vlastní účinnosti klesá, a rovněž i častěji vedou k dalším neúspěchům. Rovněž lidé s vyšším self-efficacy více pečují o své fyzické zdraví a celkovou prevenci (Bandura, 1995).

### **1.2.1 Roviny self-efficacy**

*„Percepce self-efficacy ovlivňuje myšlenkové vzorce, jednotlivě prováděné aktivity, ale též emocionální reakce během aktuální nebo očekávané interakce s prostředím,“*

(Bandura, 1997, str. 394). To jinými slovy znamená, že naše vnímaná osobní účinnost zasahuje jak do našeho myšlení a chování, tak také do našich emocí a interakcí s okolím.

V kognitivní rovině jde zejména o vliv na lidskou motivaci a aspirace. Lidé s vyšším self-efficacy jsou více motivováni zdolávat překážky, protože více věří ve své vlastní schopnosti. A vyšší míra motivace se pojí s vyššími aspiracemi na stále náročnější cíle. Pomyslný kruh se zde uzavírá tím, že zvládání náročnějších úkolů zpětně podporuje vyšší míru self-efficacy, a v budoucnu si tím pádem budeme jistější ve svých schopnostech a dovednostech (Bandura, 1997).

Motivace zasahuje i do konativní úrovně self-efficacy. Lidé s různou mírou self-efficacy si budou jinak vybírat prostředí, ve kterém se pohybují – buď neohrožující a bez zbytečných výzev (nízká míra self-efficacy) nebo naopak s řadou překážek, které jim umožňují růst (vysoká míra self-efficacy). Stejně tak budou různí lidé různě vytrvalí při překonávání nesnází, a po neúspěchu jim zabere různou dobu to, než se pustí do dalšího pokusu (jestli vůbec) (Bandura, 1997).

S mírou self-efficacy jsou spojeny také naše emoce. V této rovině můžeme sledovat rozdílnou náladu u lidí s vyšším a nižším self-efficacy, a s tím spojené také určité osobnostní charakteristiky a rysy jako je optimismus vs. pesimismus, sebedůvěra vs. bezmocnost, vytrvalost vs. rezignovanost. Lidé s nižším self-efficacy budou s větší pravděpodobností více zahořklí, apatičtí a neochotní zdolávat jakékoliv životní překážky než lidé s vyšší mírou self-efficacy (Bandura, 1997).

### **1.2.2 Self-efficacy v kontextu pracovního prostředí**

Vnímaná vlastní účinnost se prolíná takřka všemi oblastmi života jedince. Můžeme na ni nahlížet jako na obecnou vlastnost, ale rovněž také jako na specifickou v rámci daných oblastí. Zjednodušeně řečeno může mít jedinec hned několik úrovní self-efficacy, v závislosti na oblasti – např. člověk může mít vysokou self-efficacy, pokud jde o sportovní výkony, ale zároveň nízkou self-efficacy, pokud jde o školní výkon (akademická self-efficacy). Z tohoto hlediska můžeme odlišit i self-efficacy pracovní, která je vzhledem k zaměření této diplomové práce klíčová.

Pracovní self-efficacy představuje „*vlastní přesvědčení o své kapacitě a motivaci úspěšně zvládnout pracovní úkoly a výzvy a posouvat svou profesní dráhu bez ohledu na konkrétní pracovní oblast*“ (Higgins a kol., 2008, in Abele & Spurk, 2009, str. 54). Pracovní

self-efficacy tedy může výrazně přispívat k tomu, jak je jedinec v práci úspěšný, a jakou cestou se ubírá jeho kariéra. Čím vyšší pracovní self-efficacy, tím snáze člověk překonává změny v organizaci, vypořádává se s novými technologiemi a postupy, a je více motivovaný k podávání těch nejlepších výkonů. Výzkumy rovněž potvrdily, že existuje vztah mezi pracovní self-efficacy, spokojeností a engagementem zaměstnanců a pracovním výkonem (Schyns & Von Collani, 2002).

Self-efficacy ovlivňuje už jedincovo chování při výběru a hledání zaměstnání. Ačkoliv v dnešní době je pracovní trh přesycen spíše neutuchající poptávkou z řad zaměstnavatelů, a pracovních nabídek je více než aktuálně nezaměstnaných, v momentě, kdy se člověk dostane do situace nezaměstnanosti, ozývá se opět i naše self-efficacy. Lidé s vysokou mírou vnímané vlastní účinnosti pravděpodobně budou hledat nové zaměstnání s větší vervou a odhodláním, kdežto naopak lidé s nízkou mírou self-efficacy budou více rezignovaní a neochotní vyvinout větší vlastní úsilí (Buchtová, 2001).

Podle Bandury (1982) existují čtyři základní možnosti, jak může jedinec reagovat v závislosti na jeho pracovní self-efficacy a jeho mínění o důsledku činnosti, kterou vykonává.

- Má-li jedinec vysoké pracovní self-efficacy, očekává od sebe tedy dobrý výkon, ale zároveň organizaci hodnotí jako netečnou, která jeho práci nedocení, pak se bude pravděpodobně snažit změnit chod organizace, protestovat proti němu, případně organizaci opustí a najde uplatnění jinde.
- Má-li jedinec vysoké pracovní self-efficacy a zároveň organizaci hodnotí jako všímavou ke svým výkonům a předpokládá tedy dostatečné ocenění a odměnu, pak bude jedincovo chování pravděpodobně sebejistější a sebevědomější.
- Nemá-li jedinec vysoké pracovní self-efficacy, tedy nevěří, že odvede dobrý výkon, a zároveň organizaci hodnotí jako netečnou ke svým výsledkům, pak se pravděpodobně dostaví apatie a rezignace na zlepšení svých výsledků.
- Nemá-li jedinec vysoké pracovní self-efficacy, ale přitom hodnotí organizaci jako všímavou ke svým výkonům, může v důsledku této kombinace devalvovat sám sebe a být v zaměstnání nešťastný (Bandura, 1982).

Pro jedince je tedy nejprínosnější volit takovou profesní dráhu, která mu umožňuje rozvíjet se v činnostech, u kterých je přesvědčen o své vlastní vnímané účinnosti, a která mu



zároveň bude poskytovat dostatečnou zpětnou vazbu k jeho výkonům. Potom můžeme u jedince předpokládat sebevědomější chování, větší jistotu a efektivitu a menší chybovost při provádění svěřených úkolů, a rovněž větší spokojenost a potažmo i engagement.

### 1.3 Engagement

Podobně jako u předchozích pojmů, ani výraz engagement nemá jednotnou definici či koncepci. Může za to pravděpodobně fakt, že jde o velmi rozsáhlý fenomén, který je propojený s celou řadou dalších významných koncepcí a charakteristik, a proto na něj také každý autor nahlíží trochu odlišným způsobem. Do češtiny se překládá většinou jako angažovanost, avšak chápat jej můžeme v různých konotacích. Nejčastěji se jedná o tyto (Simson, 2009):

- a) Kahnovo pojetí osobní angažovanosti
- b) Pracovní angažovanost jako opak burnout syndromu
- c) Pracovní angažovanost podle Schaufeliho a Bakera
- d) Angažovanost zaměstnanců/zaměstnanecká angažovanost podle Hartera

Kahn se jako vůbec první tímto pojmem zabýval v roce 1990. Jeho koncepce představuje určité kontinuum, jehož konce tvoří pojmy osobní angažovanost a její opak – osobní neangažovanost. Tyto pojmy přitom Kahn chápe jako určité chování a myšlení, kterým se jedinec buď identifikuje nebo neidentifikuje se svou pracovní rolí. Tato identifikace probíhá ve třech rovinách – fyzické, emocionální a kognitivní. To znamená, že osobně angažovaný člověk je do výkonu své profesní role fyzicky zapojený, emočně je se svou profesí ztotožněný a zároveň je v ní mentálně bdělý. Kromě toho patří mezi další ukazatele osobní angažovanosti také sebevyjádření a sebezapojení, což Kahn vnímá jako určitou formu kreativního zapojení sebe sama do své profesní role a dobrovolné využívání své vlastní energie k naplňování této role (Kahn, 1990).

Podle Kahna (1990) je osobní angažovanost určována třemi hlavními činiteli – psychologickou smysluplností, bezpečností a dostupností:

- Psychologická smysluplnost – hodnota a smysl profesní role a návratnost energie a dalších investic do ní vložené. Tvoří ji charakteristiky zadaných úkolů (jak moc jsou úkoly pestré, zajímavé a různorodé), charakteristiky pracovní role (jak moc je profesní role smysluplná a hodnotná ve společnosti)

a pracovní interakce (uvnitř firmy s ostatními kolegy i navenek s klienty, dodavateli apod.).

- Psychologická bezpečnost – stav, kdy jedinec vykonává práci beze strachu a bez stresu z negativních dopadů své pracovní činnosti na sebe sama nebo své okolí. Tvoří ji styly vedení, procesy a normy dané organizace a interpersonální vztahy a dynamika. Aby bylo prostředí organizace bezpečné, mělo by být jasně stanoveno, jaké jsou hranice přípustného a nepřípustného chování, a jaké z toho případně plynou důsledky.
- Psychologická dostupnost – dostatečné množství prostředků potřebných k tomu, aby se jedinec cítil v práci angažovaný. Čím je psychologická dostupnost větší, tím více člověk vkládá do své profesní role sám sebe. Může ji narušit fyzické nebo psychické vyčerpání jedince, nejistota ve své profesní roli a rozptýlení osobním životem mimo práci jedince.

Později přidal Kahn ke své koncepci také pojem psychologická přítomnost jakožto další charakteristiku osobní angažovanosti. Jde v podstatě o osobní nadšení pro práci a z práce, které má 4 dimenze – všímavost, propojenost, integraci a zaměřenost (Kahn, 1992). Zažívá-li jedinec v práci pocity psychologické dostupnosti, bezpečnosti a smysluplnosti, může se jedinec dostat do stavu plné psychologické přítomnosti, kdy se cítí maximálně osobně angažovaný ve své profesní roli.

Co však v jeho koncepci chybělo, bylo důkladné empirické podložení Kahnových výroků. O to se v roce 2004 postarali May, Gilson a Harter, kteří vytvořili dotazník založený na třech hlavních činitelích Kahnovy teorie, tzn. psychologické smysluplnosti, bezpečnosti a dostupnosti. Dotazník ve formě vyplňování likertových škál zjišťoval míru osobní angažovanosti a jejího propojení s pracovním výkonem v několika kategoriích, jako např. vhodnost pracovní pozice, vztahy s kolegy, vztahy s nadřízenými, sebejistota v pracovní pozici a další. Výsledky studie Kahnovu teorii podpořily – bylo zjištěno, že pracovní angažovanost je skutečně silně provázaná se smysluplností práce, psychologickou bezpečností i dostupností, přičemž právě smysluplnost vykazovala nejsilnější korelaci (May, Gilson, Harter, 2004).

Zcela odlišně přistoupili k pojmu angažovanost autoři Maslachová a Leitner (1997). Ti sice také vnímali angažovanost jako jeden konec určitého kontinua, tentokrát však je jeho protipólem burnout, tzn. syndrom vyhoření. K němu vede emoční vyčerpání, odosobnění od

své profesní role a nedostatek osobního naplnění v práci. Naopak angažovanost je charakterizovaná plným soustředěním až pohlcením prací, energickým přístupem a ochotou investovat do práce vlastní úsilí, a oddaností a silnou identifikací se svou profesní rolí (Maslach, Leitner, 1997). K měření tohoto konceptu slouží např. dotazník Maslach burnout invention (MBI), který byl sice původně určený k identifikaci syndromu vyhoření u zaměstnanců ve školství a zdravotnictví, ale později byl upraven tak, abychom díky němu mohli identifikovat syndrom vyhoření, resp. míru angažovanosti zaměstnance, všeobecně. V současné době se můžeme setkat s různými modifikacemi tohoto dotazníku, stejně tak i s jinými nástroji, které měří pracovní angažovanost na základě teorie Maslachové a Leitnera (1997). Příkladem je Oldenburg Burnout Inventory (OLBI), který má na rozdíl od MBI položky formulované i pozitivně i negativně (MBI má pouze negativně formulované položky), díky čemuž můžeme lépe měřit právě i samotnou angažovanost (Bakker, 2004).

Na první pohled podobná se může zdát i koncepce Schaufeliho (2002) a Bakera (2004), která rovněž pracuje s pojmem pracovní angažovanosti v úzké souvislosti se syndromem vyhoření. Oproti Maslachové a Leitnerovi (1997) však tito dva autoři tvrdí, že se nejedná o jedno kontinuum, nýbrž o dva samostatné stavy. Proto vyvinuli zcela novou metodu, kterou lze pracovní angažovanost měřit, a to Utrecht work engagement scale (UWES), který měří tři hlavní charakteristiky pracovní angažovanosti v tomto pojetí – vitalitu (ochota investovat do práce vlastní úsilí a energii i přes překážky), oddanost (plná koncentrace a prožívání pýchy a nadšení z práce) a pohlcení (naprosté ponoření se do práce, pocit flow) (Schaufeli et al., 2002). Pracovní angažovanost podle nich nespočívá v nějaké dočasné záležitosti, spíše je to „*více přetrvávající a pronikavě afektivně-kognitivní stav, který se nezaměřuje na jakýkoliv jednotlivý objekt, událost, jedince, nebo chování*“ (Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., Bakker, A. B., 2002, str. 74).

Tato koncepce je propojená také se dvěma pojmy – pracovní nároky a pracovní zdroje, což jsou charakteristiky práce, které se navzájem vylučují, a které ovlivňují pracovní angažovanost jedince. Pracovními nároky se rozumí veškeré náklady a investice jedince, které jsou s prací spojené, ať už fyzické či psychické. Oproti tomu pracovní zdroje nám umožňují pracovní nároky snižovat, a přispívají tak k úspěšnému dosahování profesních cílů, a tím i vyšší angažovanosti zaměstnanců. Z tohoto pohledu je jasně patrné, že pro co největší angažovanost zaměstnanců by měla organizace poskytovat co nejvíce pracovních zdrojů a zároveň minimalizovat pracovní nároky (Schaufeli et al., 2002).

Posledním významný konceptem je pojetí zaměstnanecké angažovanosti, kterému se věnoval Jim Harter (2003), na základě kterého vznikla v dnešní době snad nejrozšířenější metoda měření engagementu – Gallupův dotazník Q12. Harter (2003) definuje zaměstnaneckou angažovanost jako stav, kdy jedinec přesně ví, co se od něj očekává, k dispozici má potřebné materiály a pracovní vybavení, cítí se v práci významný a má pocit, že organizaci přispívá, že je její plnohodnotnou součástí, a že zde má také příležitosti k dalšímu růstu a rozvoji. Velký důraz je zde kladen tedy už nejen na samotného jedince a nároky pracovní pozice, ale také na propojení s ostatními a přesah své profesní role. Jak již bylo zmíněno, zaměstnanecká angažovanost je měřena velmi oblíbeným Gallupovým dotazníkem Q12, který vykazuje v porovnání s ostatními metodami měření engagementu nejlepší psychometrické vlastnosti. Podrobněji je tento nástroj rozebrán v empirické části, jelikož byl využit v rámci výzkumu k diplomové práci.

### **1.3.1 Přínosy engagementu**

Po stručném shrnutí základních konceptů věnujících se tématu engagementu zaměstnanců se práce v krátkosti věnuje konkrétním projevům engagementu a determinantám, které takovým projevům předchází.

Angažovaný zaměstnanec není jen takový, který chodí do své práce rád a je do ní patřičně zapálený. Engagement se projevuje na několika úrovních lidského chování. Mezi behaviorální projevy popsané Maceym a jeho kolegy (2009) patří především proaktivita, a to jak ve vzdělávání a rozvíjení sebe sama a své pozice, tak i ve vyhledávání nových příležitostí a výzev, které by vedly k dalšímu pokroku a zdokonalení. Angažovaný zaměstnanec se přitom neomezuje jen na svou vlastní osobu a svůj prospěch, nýbrž přemýšlí v kontextu celé společnosti a aktivně hledá možnosti k jejímu dalšímu rozvoji, tzn. plně se identifikuje se společností, sdílí stejné hodnoty, nepochybuje o jejích záměrech. Ve svojí práci je koncentrovaný, plně do ní ponořený, ochotný pracovat více a déle, než by bylo nezbytně nutné, a zároveň se nebojí jít za hranice své běžné náplně práce a pracovního popisu. Stejně tak lépe zvládá v práci krizové situace a dokáže se snáze přizpůsobit změně (Macey, W., Schneider, B., Barbera, K. M., Young, S. A., 2009).

Podle Schaufeliho a Salanova (2007) přináší pracovní angažovanost také další výhody, jako jsou pozitivní emoční prožívání a budování pozitivního přístupu k práci, menší riziko syndromu vyhoření, zvýšenou motivaci a také posilování vlastní self-efficacy např. i tím, že člověk získává nové zkušenosti. Kromě toho je angažovaný zaměstnanec dobrou

vizitkou celé společnosti – přispívá k vytváření lepší image zaměstnavatele (Schaufeli, Salanov, 2007).

Někteří autoři jdou ještě dál a svými výzkumy potvrzují, že engagement zaměstnance pozitivně souvisí s jeho pracovní výkonností (např. Meswantri, Awaludin, 2018; Yalabik et al., 2013; Harter et al., 2012; Xanthopoulou, 2009), tzn. angažovaný zaměstnanec podává ve své profesi lepší výkony než neangažovaný, a pro společnost je tedy výhodné angažovanost ve svých zaměstnancích pěstovat a podporovat. V roce 2002 dokonce Harter, Schmidt a Keyes uveřejnili studii zkoumající vztah mezi engagementem, spokojeností zaměstnance a pracovním výkonem. Výzkumný vzorek tvořily obchodní jednotky z 36 společností a výsledky byly více než zajímavé. Nejen, že byla prokázána pozitivní korelace mezi engagementem a pracovním výkonem, ale dokonce bylo vyčísleno, jaký finanční přínos pro organizace mělo zaměstnávání angažovaných jedinců. Obchodní jednotky zaměstnávající vysoce angažované jedince měly průměrně o 80,000 \$ větší měsíční zisk, což je 960,000 \$ za rok). Dalším zajímavým zjištěním bylo také to, že engagement spolu se spokojeností zaměstnanců pozitivně ovlivňuje fluktuaci a spokojenost zákazníků. Čím angažovanější zaměstnanci, tím spokojenější zákazníci odcházeli z jejich obchodních jednotek, a tím nižší byla také míra fluktuace (Harter, Schmidt, Keyes, 2002).

Podobné závěry přesvědčivě potvrdila i metaanalýza autorů Christian, Garza a Slaughter (2011), zahrnující 90 studií. Z výsledků mimo jiné vyplývá, že při vhodně uzpůsobeném prostředí a vedení organizace lze výkon zaměstnance predikovat na základě jeho engagementu.

### **1.3.2 Původci engagementu**

Výše jmenované pozitivní dopady vysokého engagementu zaměstnanců se však neobjevují jen jako blesk z čistého nebe a angažovanost není konkurenční výhoda některých jedinců (ačkoliv s osobností člověka pravděpodobně také souvisí). Angažovanost vzniká a rozvíjí se pouze tam, kde k tomu má příhodné podmínky – „zdravé a podporující“ prostředí organizace.

Autoři Christian, Garza a Slaughter (2011) testovali, které charakteristiky jsou nejdůležitější z hlediska budování silného engagementu. Ve svém modelu vycházeli z teorie Maceyho a Schneidera (2008), a předpokládané původce engagementu rozdělili do třech kategorií:

1. Charakteristiky práce
  - a. Autonomie
  - b. Rozmanitost úkolů
  - c. Významnost profese
  - d. Feedback
  - e. Sociální podpora
  - f. Fyzické nároky
  - g. Pracovní podmínky
  - h. Náročnost práce
  - i. Řešení problémů
2. Leadership
  - a. Transformační leadership
  - b. Vztah nadřízený-podřízený
3. Dispozice osobnosti
  - a. Svědomitost
  - b. Proaktivní osobnost
  - c. Pozitivita

Charakteristiky práce můžeme dále dělit na tři menší podskupiny, jak navrhuji Humphrey, Nahrgang a Morgeson (2007), a to konkrétně na charakteristiky motivační, sociální a kontextové.

Mezi motivační charakteristiky řadíme autonomii v práci, rozmanitost úkolů, významnost profese (jak moc je naše práce významná a přispívá celé společnosti), feedback (zdali je možné jej získat nebo není), řešení problémů (zdali je nám umožněno přinášet nová řešení a nápady) a náročnost práce. Motivační proto, že podněcují v zaměstnancích prožívání odpovědnosti, smysluplnosti a vlastní významnosti, a tyto charakteristiky pak dále přispívají k tomu, že jsou zaměstnanci více ochotní investovat své vlastní úsilí a energii do dalších úkolů (Christian, Garza, Slaughter, 2011).

Do sociálních charakteristik řadíme sociální podporu, kterou chápeme jednak jako možnost mít se na koho v práci obrátit, potřebujeme-li radu či pomoc, a zároveň jako vyjádření podpory a uznání od našich kolegů či nadřízených. Sociální podpora v nás tak vyvolává pocit bezpečnosti, smysluplnosti a odolnosti (Christian, Garza, Slaughter, 2011).

Jako kontextové charakteristiky označujeme pracovní podmínky a fyzické nároky, protože právě v jejich kontextu se angažovanost svým způsobem zakládá. Pod fyzickými nároky rozumíme námahu a fyzické úsilí, které je potřeba pro vykonání práce vynaložit. Pracovní podmínky zahrnují takové charakteristiky pracovního prostředí jako hluk, osvětlení, teplota, prašnost apod. U nich autoři studie předpokládají negativní propojení s engagementem, jelikož se zvýšením fyzické náročnosti práce a stresujícími podmínkami prostředí se angažovanost zaměstnanců bude snižovat (Christian, Garza, Slaughter, 2011).

Velmi významnou roli v budování engagementu má také styl vedení – leadership. Striktně direktivní zadávání úkolů, vytváření nejasných očekávání a autoritářský přístup nebude mít v případě angažovanosti zaměstnanců valnou hodnotu. Angažovanosti naopak přispívá, pokud nadřízený sám jde příkladem, je férový a čestný, víme, co od něj můžeme očekávat, dává nám konstruktivní zpětnou vazbu, a buduje mezi členy týmu pozitivní vztah založený na důvěře, podpoře a uznání. Takový styl vedení můžeme označit jako transformační leadership, a předpokládáme u něj, že v zaměstnancích podporuje pocity radosti z práce, zadostiučinění a identifikace se svou profesní rolí. Čím pozitivněji a proaktivněji vystupuje vedení společnosti, tím pozitivnější a proaktivnější zaměstnanec bude společnost mít. Angažovanost bude posilovat také pozitivní vztah mezi nadřízeným a podřízeným (George, 2000).

Jak již bylo řečeno, angažovanost ale není daná čistě jen externími činiteli. Rovněž některé dispozice osobnosti přispívají k tomu, jak velké nadšení pro práci jedinec projevuje. Christian, Garza a Slaughter (2011) předpokládají, že těmito dispozicemi jsou především svědomitost, pozitivita a proaktivita. Svědomitý jedinec má silně vyvinutý smysl pro zodpovědnost, který ho více vtahuje do jeho práce a poctivého plnění úkolů. Pozitivita je sama o sobě spojována s větším nadšením a zapálením pro věc a proaktivita zase vede jedince k vlastní iniciativě a vytrvalosti.

## **2. Měření efektivity koučování**

Koučování je časově i finančně nákladnou metodou, proto není divu, že organizace poskytující svým zaměstnancům tuto formu rozvoje volají také po měření její účinnosti. V tomto směru však dosud nebyly vytvořeny adekvátní objektivní metody, kterými bychom mohli efektivitu koučování spolehlivě změřit.

Značná část studií zabývajících se výsledky koučování využívá k měření efektivity koučování dotazníky založené na výpovědích o sobě, které nejsou zárukou stoprocentní objektivity. Výstupy z těchto dotazníků se často liší od hodnocení nezávislých pozorovatelů, jako např. kolegů, nadřízených, supervizorů apod. (Peterson, 1993, in Theeboom, Beersma, van Vianen, 2014). Přitom i tyto pohledy bychom měli brát v potaz, protože předpokládáme, že změna v chování koučovaného bude mít vliv nejen na něj samotného, ale také na jeho přímé okolí, se kterým v organizaci spolupracuje (např. pokud je koučovaným manažer, který se snaží zlepšit své leadershipové dovednosti, měl by si změnit v důsledku koučování všimnout i jeho tým). Kromě toho u sebehodnotících dotazníků vyvstává otázka, zda změna, ke které došlo, je způsobená opravdu koučovacím procesem, nebo zda ji způsobily jiné faktory. Vhodné je proto doplnit hodnocení koučovaného např. o 360° zpětnou vazbu (Theeboom et al., 2013).

Jedním z prvních, kdo se o takovou studii pokusil, byl v roce 2003 Smither se svými kolegy. Zaměřili se nejen na efektivitu koučování z pohledu koučovaných manažerů, ale také na hodnocení efektivity z dalších zdrojů (supervizori, zprávy od vedení), a to po dobu jednoho roku. Výzkumu se účastnila i kontrolní skupina, která nebyla koučovaná. Výsledky ukázaly, že manažeři, kteří pracovali s koučem, byli oproti nekoučovaným manažerům schopni lépe a konkrétněji nastavovat cíle, více usilovali o další podněty k vlastnímu růstu a celkově se zlepšilo jejich hodnocení v rámci zpětné vazby (Smither, London, Flautt, Vargas, Kucine, 2003).

V roce 2005 byl díky spolupráci Institutu výkonového koučování a leadershipu (Institute of Executive Coaching and Leadership – IECL) a Changeworks, organizace zabývajících se sociálními průzkumy, vytvořen nový online nástroj pro měření efektivity koučování, nazvaný Coaching Effectiveness Survey (CES). Tento online dotazník se skládá z několika částí – v první hodnotí koučování rozsah přínosů, které jim koučování přineslo, a to u 25 potenciálních přínosů na pětibodové Likertově stupnici (0 = žádný přínos, 4 = velmi významný přínos, příp. možnost „neaplikovatelné“). Na stejném seznamu položek následně koučování hodnotí význam nebo relevanci těchto výhod vzhledem ke svojí práci. Seznam 25 položek představoval pro koučované jakýsi „nákupní seznam“, ze kterého si vybírali a hodnotili jen ty, které byly relevantní vzhledem k jejich osobní koučovací zkušenosti. Rovněž se na pětibodové Likertově stupnici hodnotil soubor otázek vztahujících se k očekávání koučovaných. Šest z nich se týkalo vnímané hodnoty koučování, pět bylo



spojených se spokojeností s koučováním a devět otázek se věnovalo tomu, jakým způsobem koučování přispělo k zisku výhod, které koučování uvádějí.

Po šesti letech sbírání dat došli výzkumníci k závěrům, že se jedná o reliabilní metodu vhodnou k hodnocení celkové efektivity a kvality koučování. Z jejich výsledků také mimo jiné vyplývá, že jedním z nejcennějších výstupů z koučování je získání nových dovedností a znalostí o sobě samém, dále také větší sebevědomí a otevřenost vůči novým zkušenostem. 45 % účastníků rovněž uvedlo, že se cítí být lepšími manažery, pocítují větší optimismus a dokáží lépe pracovat s motivací. 63 % koučovaných zaznamenalo trvalou změnu ve svém chování (např. v lepším budování vztahů). V závěru však autoři znovu připomínají, že pro globálnější posouzení efektu koučování by bylo vhodné doplnit výzkum o 360° zpětnou vazbu, a rovněž, že žádný dotazník nemůže být nikdy zcela objektivní, protože pouze reflektuje subjektivní lidskou zkušenost (Tooth, Nielsen, Armstrong, 2013).

Jinou formu měření efektivity navrhuje Fischer-Epe (2006), který doporučuje provádět na konci každého koučovacího procesu vyhodnocovací rozhovor mezi koučem a koučovaným. V rozhovoru by se společně měli zaměřit na několik stěžejních oblastí, jako jsou **obsahová užitečnost** (Splnilo koučování očekávání koučovaného? Byla pro něj sezení užitečná?), **vzájemná spolupráce** (Je koučovaný spokojen s úrovní spolupráce kouče a se vztahem, který navázali?), **zapojení vedení** (Byl do koučování zapojen nadřízený koučovaného? Jakým způsobem? Bylo to prospěšné? K čemu to dále povede?), **otázka nákladů** (Jak velké jsou náklady vynaložené na koučování v poměru k času a k výsledku koučování? Stálo to za to?), **zpětná vazba pro kouče a možnosti dalšího rozvoje koučovaného** (Co z koučinku vyplynulo? Jaké další možnosti rozvoje existují?).

Jones, Woods a Guillaume (2015) se při hledání objektivních kritérií, na základě kterých lze hodnotit efektivitu koučování, vracejí ke starším modelům z literatury o vzdělávání a rozvoji. Zaměřují se výhradně na efektivitu koučování v pracovním prostředí, a předpokládají, že cíle koučování jsou v tomto případě slučitelné s cíli vzdělávání, učení a rozvoje. Těmi rozumějí maximální efektivitu zaměstnanců, zvýšení jejich výkonnosti a přispění k rozvoji celé organizace. Autoři proto odkazují na starší, ale v praxi a výzkumu stále hojně využívaný Kirkpatrickův model hodnocení vzdělávání z roku 1967, který má čtyři úrovně, a představuje logickou organizaci pokroků ve vzdělávání, kdy každý stupeň navazuje na ten předcházející – od základních individuálních reakcí, až po výsledky v celé organizaci:

- **Reakce:** Rozumíme jimi úroveň spokojenosti, s jakou účastníci reagují na vzdělávání. Čím spokojenější jsou účastníci, tím větší bude jejich motivace k dalšímu rozvoji a učení, a naopak, jsou-li reakce účastníků negativní, je velmi pravděpodobné, že se účastníci vůbec něco naučí.
- **Učení:** Dochází k němu tehdy, pokud se u účastníků změnilo postoje, zlepšily znalosti nebo dovednosti, a to na základě daného vzdělávání. Nejsou-li naučené poznatky převedeny do praxe, ztrácejí pro nás význam.
- **Chování:** Pozorované změny v chování, které vzdělávací program přinesl na základě reakcí a učení. Důležité je, aby tyto změny byly podpořeny a oceněny samotnou organizací.
- **Výsledky:** Konkrétní výstupy a efekty vzdělávání, jako např. zvýšená výkonnost a produktivita, snížení absencí v práci, zlepšení prodejních ukazatelů apod (Kirkpatrick, 1967).

Kraiger, Ford a Salas (1993) však později navrhli oproti Kirkpatrickovy sofistikovanější model, skládající se ze tří tříd výstupů ze vzdělávání, a to z kognitivních, dovednostních a afektivních výstupů. Z tohoto modelu vycházejí i Jones, Woods a Guillaume (2015):

- **Kognitivní výstupy koučování:** Nové deklarativní a procedurální znalosti, které jsou získány sebevzděláváním a samostatným hledáním řešení problémů v průběhu koučování.
- **Dovednostní výstupy z koučování:** Koučování v organizacích se zaměřuje na rozvoj zaměstnanců v práci, které je vede k získávání lepších dovedností a schopností.
- **Afektivní výstupy z koučování:** Zlepšení v dovednostech a schopnostech vede také k afektivním přínosům, jakými jsou např. rozvoj self-efficacy a sebevědomí, snížení stresu, zvýšení spokojenosti a motivace.

## 2.1 Faktory účinnosti koučování

S tolika pozitivními účinky a přínosy koučování je nasnadě otázka, co konkrétně stojí za jeho oblibou a úspěchem, a co přesně ovlivňuje jeho účinnost. Tomuto tématu se proto věnovalo několik výzkumů, které se snažily identifikovat klíčové faktory v účinnosti koučování.

Ačkoliv koučování nemůžeme zaměňovat s psychoterapií, McKenna a Davis (2009) v obou těchto přístupech spatřují určité podobnosti, na základě kterých navrhuji, že jejich účinnost ovlivňují také stejné faktory. Jak koučování, tak i psychoterapie se totiž snaží podpořit behaviorální i psychologickou změnu v motivovaném klientovi skrze vztah založený na spolupráci a důvěře (Smith & Brummel, 2013). Za tyto jsou považovány faktory na straně koučovaného, vztah kouče a koučovaného, očekávání koučovaného a teoretická východiska a techniky použité v koučování. McKenna a Davis (2009, v návaznosti na Asaye a Lamberta, 1999) dokonce uvádějí procentuální zastoupení těchto faktorů v jejich vlivu na účinnost koučovacího procesu. Nejvyšší významnost mají faktory na straně koučovaného – 40 %, dále vztah mezi koučem a koučovaným – 30 %, očekávání koučovaného, jeho naděje a placebo efekt – 15 %, a stejné zastoupení má i teoretické východisko a techniky použité v rámci koučování – 15 %.

Studie De Haana, Culpina a Curda z roku 2011 však vyvrátila, že by určité techniky a teoretická východiska měli vliv na účinnost koučování. Jejich výzkum nepotvrdil účinky specifických intervencí nebo technik. Podle nich je dána takovými faktory, jako jsou kvalita vztahu kouče a koučovaného, empatické porozumění, soucit, pocit spolenectví, nebo vzájemné učení (De Haan & Nieß, 2012).

Zajímavé jsou také výsledky rozsáhlé studie z roku 2016, která se snažila identifikovat faktory účinnosti koučování z pohledu samotných koučovaných, koučů a sponzorů koučování. Předpokládali, že mezi klíčové faktory bude patřit vztah kouče a koučovaného, self-efficacy koučovaného, osobnost, a i celková podobnost osobností kouče a koučovaného. Výsledky ukázaly, že subjektivní vnímání efektivity koučování koučovaným souvisí se silou vztahu mezi koučem a koučovaným a se self-efficacy koučovaného, ale vztah mezi osobností nebo podobností osobností kouče a koučovaného a vnímanou efektivitou koučování potvrzený nebyl. Jako vůbec nejvýznamnější faktor účinnosti koučování označují právě sílu vztahu a spolenectví kouče a koučovaného (De Haan, Grant, Burger, Eriksson, 2016).

Na následujících řádcích se zaměřím na tři nejvýznamnější druhy faktorů, které na účinnost v koučování působí, a na kterých se shoduje i většina autorů.

### **Faktory na straně koučovaného**

Laická veřejnost si často myslí, že za úspěšným koučováním stojí charismatický úžasný kouč, který dokázal koučovaného k něčemu přimět. Ačkoliv hraje kouč v procesu koučování svou vlastní významnou roli, za tou největší prací stojí vždy koučovaný sám, to

on má moc udělat koučování skutečně efektivním. Bez motivovaného klienta připraveného ke změně, otevřeného novým zkušenostem, pozitivně nastaveného, se zdravou úrovní self-efficacy a schopného objektivně a realisticky nahlížet na sebe i své okolí bychom efektivního koučování jen těžko dosáhli.

Přichází-li do koučování klient z vlastní iniciativy, protože sám vnímá potřebu změny, nemá přehnaná očekávání, ale věří, že koučování mu může v tomto ohledu pomoci, že jeho principy jsou účinné, je otevřený zpětné vazbě a z vlastní vůle chce být koučovaný, pak už jen toto je dobrý první předpoklad pro úspěšný průběh koučovacího procesu. Obecně lze říct, že záleží na motivaci koučovaného.

Za stěžejní faktor považuje většina autorů připravenost ke změně. Připravenost ke změně je kombinací opravdové ochoty a skutečných schopností. Kdyby kouč na začátku koučování nevěděl a nepracoval s připraveností klienta ke změně, bylo by to totéž jako „*skok ze skály do vody, aniž bychom věděli, jak je voda hluboká*“ (McKenna & Davis, 2009). Je-li připravenost ke změně koučovaného nízká, měl by se kouč nejdříve zaměřit na její zvýšení, a to skrz podporování klientovy motivace, přesvědčování, že změna je možná, nebo povzbuzování ochoty přebírat odpovědnost.

Na základě těchto předpokladů byl vytvořen tzv. transteoretický model změny, který rozlišuje několik fází připravenosti koučovaného ke změně, které by měl kouč při své práci zohledňovat a reflektovat. Jsou jimi (dle Granta, 2012):

1. **Prekontemplační fáze**, ve které koučovaný není žádným způsobem připravený ke změně. Kouč by se měl zaměřit na zpětnou vazbu a podávání relevantních informací.
2. **Kontemplační fáze**, ve které koučovaný o změně začíná uvažovat, ale stále k ní zaujímá ambivalentní postoj. Kouč by měl být nápomocný při překonávání ambivalentních pocitů.
3. **Přípravná fáze**, kdy se objevují první známky připravenosti ke změně – plánování provedení změny, postupné malé první krůčky k realizaci. Kouč by měl koučovaného podpořit, stanovit spolu s ním konkrétní akční plán složený z několika postupných dílčích a dosažitelných cílů.
4. **Fáze akce**, ve které již dochází ke změně především v chování, ale tato změna je zatím stále krátkodobá. Kouč by měl pokračovat v podpoře koučovaného i v poskytování zpětné vazby.

5. **Udržovací fáze**, kdy dohází k dlouhodobějším změnám (více než 6 měsíců).

Kouč by měl podpořit koučovaného i v dalším pokračování udržení změny, zároveň také ocenit jeho úspěch a vést k uvědomění si úspěchu i koučovaného.

Prokazatelný efekt na účinnost koučovacího procesu má i self-efficacy. Čím vyšší je její vstupní hodnota, tím efektivnější je koučovací proces. Jinými slovy řečeno, pokud koučovaný na začátku koučování věří, že je schopen dosáhnout změny i stanovených cílů, pak je velmi pravděpodobné, že celkový efekt koučování bude vysoký (De Haan, Duckworth, Birch, Jones, 2012).

### **Faktory na straně kouče**

Role kouče v koučovacím procesu je bezpochyby velmi významná. Kouč poskytuje koučovanému určité vedení, průvodcovství, které může snadno (není-li kouč dostatečně kompetentní) nabrat špatný směr, ze kterého už jen těžko dostaneme efektivní výsledek.

Whitmore (2009) rozděluje zásadní kompetence kouče do tří kategorií:

- **Interpersonální dovednosti** jako je autenticita, důvěryhodnost, otevřenost, upřímnost, emoční inteligence, schopnost sebereflexe, objektivita, trpělivost apod.
- **Komunikační styl**, kterým se myslí empatické projevování zájmu o koučovaného, vyjadřování podpory a pochopení, schopnost naslouchat, práce s verbální i neverbální komunikací.
- **Instrumentální podpora** jakožto teoreticko-filozofický background, vzdělání, inteligence, zkušenosti apod.

Efektivitu koučovacího procesu lze podle Greifa (2010, in Cox, Bachkírova, Clutterbuck, 2014) podpořit rovněž několika specifickými způsoby chování kouče, jako např. pokládáním na řešení orientovaných otevřených otázek, vyvažováním a reflektováním emocí v průběhu koučovacího procesu, podporou vnitřních i vnějších zdrojů koučovaného, zaměřením se na potenciál koučovaného a na jeho silné stránky, snahou o přenesení výsledků do praxe, zapojením okolí koučovaného (rodiny, přátel), objasňováním cílů, vyjadřováním emoční podpory a úcty a další.

Vliv na účinnost koučování zejména v organizacích může mít také to, zda kouč pochází přímo z organizace, je tedy interním koučem, nebo zda se jedná o externistu. V prvním případě je výhodné především to, že interní kouč bude velmi dobře znát strukturu

organizace, bude snáz chápat její fungování, pravděpodobně to také bude levnější varianta, avšak na úkor rizika, že koučování si nevytvoří s koučem tak silný důvěryhodný vztah, protože budou předpokládat, že postupy v procesu a výsledky jejich koučování budou prezentovány vedení. Externí kouč se sice tedy jeví být dražší variantou, zato však není tolik ohrožena jeho důvěryhodnost (Hall et al., 1999, in Bluckert, 2006). Navíc, jak již bylo zmíněno dříve, nezáleží na tom, zda se kouč přesně orientuje v prostředí, ve kterém se pohybuje jeho klient. Kouč nemusí být odborníkem na žádnou jinou oblast než na oblast koučování.

Kouč by také měl být schopný flexibilně reagovat na potřeby a preference koučovaného, přizpůsobit se jeho komunikačnímu stylu, a pokud je to potřeba, klást také otázky týkající se spokojenosti koučovaného s vývojem koučovacího procesu, s jeho nastavením, přístupem kouče apod. Pokud kouč nevěnuje těmto tématům pozornost a za každou cenu se snaží „jet si to svoje“, potom riskuje, že bude ohrožen nejen jejich koučovací vztah, ale také celková efektivita koučovacího procesu (McKenna & Davis, 2009).

### **Vztah mezi koučem a koučovaným**

Kvalita, síla a důvěra koučovacího vztahu jsou často označovány jako vůbec nejdůležitější faktory účinnosti koučování. Koučovací vztah je určitý druh pracovního spojení uzavřeného mezi koučem a koučovaným nad společně definovanými cíli a úkoly (Bordin, 1979, in Van Zyl, Stander, Odendaal, 2016). Jeho význam a přínos lze posoudit na základě výpovědí koučovaných, kteří podle výzkumu McGoverna a jeho kolegů (2001, in Linley, 2006) vnímali koučovací vztah jako zásadní klíčový faktor v úspěšnosti koučovacího procesu až v 84 %. Koučování tedy přikládají hlavní zásluhu na efektivitě koučovacího procesu silnému vztahu mezi koučem a koučovaným, a to mnohem více, než jakékoliv použité technice nebo teoretickému východisku kouče. McKenna a Davis (2009) tento fakt přirovnávají k tomu, jako by pro nemocného člověka bylo mnohonásobně prospěšnější navštěvovat opakovaně svého ošetřujícího lékaře, než užívat léky, které jim lékař předepsal.

Grant (2014) naopak tvrdí, že subjektivní spokojenost koučovaného s koučovacím vztahem nepredikuje úspěšnost koučování. Podle něj mají mírný vliv na efektivitu koučování podpora autonomie v rámci koučovacího procesu a budování „ideálního vztahu“, ale zdaleka největší vliv má koučovací vztah zaměřený na cíle. Tato tvrzení vycházejí z jeho studie 49 koučovacích dyád (kouč-koučovaný), které absolvovaly 4 koučovací sezení během 10 až 12 týdnů (Grant, 2014, in De Haan, Grant, Burger, Eriksson, 2016).

Podobně i Gessnitzer a Kauffeld (2015), kteří analyzovali vztah mezi koučem a koučovaným skrze videonahrávky, interakční analýzu a dotazníky, zjistili, že cíle hrají v koučovacím vztahu, a potažmo v efektivitě celého koučování, významnou roli. Cíle a úkoly, které si stanovili sami koučovaní, byly pozitivně spojeny s úspěšností koučování. Naopak cíle a úkoly, které inicioval kouč, měly opačný efekt. Současně také zjistili, že efektivita koučování nebyla ovlivněná ani tím, jakým způsobem bylo vytvořeno pouto mezi koučem a koučovaným (Gessnitzer & Kauffeld, 2015, in de Haan et al., 2016).

Tyto výsledky potvrdila i studie de Haana a jeho kolegů (2016), kteří došli k závěru, že koučovací vztah má velký vliv na efektivitu koučovacího procesu, ale s důrazem na cíle koučovaného a úkoly, které ho k tomuto cíli dovedou. Na rozdíl od čistě terapeutického vztahu, kdy je pozornost věnována vytváření pouta a budování důvěry, účinnost koučovacího vztahu tedy spočívá spíše v orientaci na cíle.

## **2.2 Přínosy a meze koučování**

O výhodách a mnohdy až zázračných výsledcích koučování toho bylo napsáno již mnoho. Ostatně, nebýt pozitivních efektů koučování na člověka, pak bychom dnes patrně nesledovali takový rozmach této metody. Koučování přináší koučovanému, ale potažmo i organizaci, která je koučování nakloněna, řadu výhod. Whitmore (2009) je shrnuje takto:

- Vyšší výkonnost a produktivita
- Rozvoj jedince
- Lepší schopnost učit se
- Lepší vztahy (myšleno ve vztahu zaměstnanec/koučovaný a manažer/kouč, ale i vztahy na pracovišti)
- Vyšší kvalita života
- Tvůrčí myšlení
- Lepší využití lidí, dovedností a zdrojů (myšleno v případě, že je koučem sám manažer – objevuje skryté potenciály a možnosti, o kterých dříve nevěděl, což může vést také k úspoře času při práci)
- Větší flexibilita a adaptabilita vůči změnám
- Motivovanější zaměstnanci
- Rychlejší a efektivnější zpětná vazba

*„Z výzkumů, které má ICF (International Coach Federation, pozn.) k dispozici, vyplývá, že zaměstnanci, mající zkušenost s koučinkem, jsou obvykle spokojenější v organizaci, cítí se více podporováni ve své práci, více se cítí být součástí organizace a jsou k ní více loajální. (...) Koučování obchodníků přináší zase měřitelné výsledky v nárůstech prodeje,“* (Tweedie, 2014, [online]. Dostupné z <http://www.koucink.eu/koucovany-zamestnanec-je-vice-efektivni-i-spokojeny/>). Díky koučinku tak můžeme pozorovat změny i ve větší angažovanosti zaměstnanců nebo lepší spolupráci s kolegy v týmu.

ICF na svých stránkách dále uvádějí výsledky výzkumů z roku 2009 zaměřených právě na pozitivní přínosy koučinku. Vyplývá z nich, že koučování nám otevírá dosud neobjevené, a tudíž nevyužívané zdroje našeho potenciálu, vede ke zvyšování sebevědomí a spokojenějšímu životu v práci i mimo něj. Vyjádřeno v číslech, koučování vedlo k:

- Vyšší pracovní výkonnosti v 70 % případů,
- lepšímu business managementu v 61 % případů,
- lepšímu time managementu v 57 % případů,
- lepší týmové spolupráci v 51 % případů,
- vyššímu sebevědomí v 80 % případů,
- lepším mezilidským vztahům v 73 % případů,
- lepším komunikačním dovednostem v 72 % případů,
- a lepšímu work-life balance v 67 % případů (ICF Global Coaching Client Study, zpracováno PriceWaterhouseCoopers, 2009, [online]. Dostupné z <https://www.coachfederation.cz/cz/proc-koucink/vysledky-pruzkumu.html>).

Pozitivní byly i výsledky týkající se návratnosti investic. 86 % zapojených firem potvrdilo, že finance vložené do koučování se jim přinejmenším vrátily. Zároveň 99 % účastníků bylo s průběhem koučování spokojeno nebo velmi spokojeno, a 96 % by tento proces rádi podstoupili znovu (ICF Global Coaching Client Study, zpracováno PriceWaterhouseCoopers, 2009, [online]. Dostupné z <https://www.coachfederation.cz/cz/proc-koucink/vysledky-pruzkumu.html>).

Všechny tyto pozitivní efekty vedou mimo jiné také k tomu, že zaměstnanec setrvává v organizaci i přes jiné konkurenční nabídky, což snižuje fluktuaci v organizaci (Cipro, 2015). Na druhou stranu je potřeba zmínit, že koučování může mít i zcela opačný efekt – zaměstnanci v průběhu koučovacího procesu zjistí, že organizace jim již neposkytuje



možnost plně využít svůj potenciál, případně, že potřebují směřovat cela jiným směrem, a organizaci následně opouštějí (Crkalová, Riethof, 2007).

Výrazně pozitivní efekty koučinku potvrzuje i výzkum Theebooma et al. (2014), a to konkrétně v oblasti výkonu a schopností, well-being, copingových strategií, dosahování cílů a přístupů k práci/kariéře (Theeboom, 2014).

K podobným závěrům došla i studie z roku 2005, která identifikovala hned několik pozitivních vlivů koučování na jedince i organizaci – dosahování osobních i profesních cílů, zvýšené tržby, vyšší spokojenost zaměstnanců, lepší vnitrofiremní komunikaci, větší sebezpoznání, schopnost efektivněji iniciovat změny a dělat rychlejší a lepší rozhodnutí (Natale, Diamante, 2005, in Boysen, Cherry, Amerie, Takagawa, 2018).

Aby však k těmto pozitivním efektům mohlo docházet, je nutné, aby byl koučovaný na začátku dobře seznámen s principy a postupy koučinku, a aby byla sjednocená a nepřehnaná očekávání výsledků koučinku nejen u koučovaných, ale také u manažerů nebo vedení, které koučování sponzoruje (Zelingrová, 2013, [online]. Dostupné z <https://archiv.ihned.cz/c1-60580500-koucink-neni-gaucink>). Koučování by tedy mělo být jednotně definovanou metodou pro celou organizaci a mělo by vycházet z potřeb organizace i jednotlivců.

Tím se dostáváme k mezím koučinku, na které bychom měli pamatovat, pokud se pro koučování rozhodujeme. V prvé řadě je potřeba si uvědomit, že koučování není ani všemocnou, ani univerzální metodou k řešení problémů. Ačkoliv v některých ohledech lze spatřovat mezi koučováním a psychoterapií určitou podobnost, v žádném případě nemůžeme od koučování očekávat stejný přístup a stejné výsledky jako od psychoterapie, a tyto dvě metody nelze zaměňovat. Pokud o koučování uvažujeme, měli bychom důkladně zvážit jeho účel a efekt, který od něj očekáváme, a reálně posoudit, zda zrovna tato metoda je pro dosažení daného efektu nejvhodnější. Současný rozmach koučování se nám sice často snaží vnutit myšlenku, že koučování je nejefektivnějším moderním rozvojovým nástrojem, ale nemůžeme jej aplikovat na vše, a proto v mnohých případech jsou daleko efektivnější jiné metody (jako např. zmiňovaná psychoterapie).

Dalším problémem může být posouzení kvality koučovacího procesu a jeho skutečného přínosu. Teoreticky může nastat situace, kdy je s koučováním spokojený kouč, ale ne klient, nebo naopak. Stejně tak, pokud koučování probíhá uvnitř firmy, může kvalitu

a přínos koučování hodnotit odlišně koučovaný zaměstnanec i sama organizace. I v tomto případě může mít i samotný kouč zcela odlišný názor než koučovaný nebo vedení organizace. Kdo z nich bude mít pravdu? V tomto ohledu hraje svou roli i výběr kouče a jeho úroveň – vzdělání, zkušenosti, background. V dnešní době je možné absolvovat celou řadu koučovacích výcviků, jen málo z nich je však skutečně akreditovaných.

Je proto nezbytné, aby ještě před tím, než vůbec ke koučování dojde, bylo jasné definováno, jaká jsou očekávání všech zúčastněných, co je cílem koučování, za co je kouč odpovědný, a co je v rukou koučovaného, jaké můžeme očekávat přínosy, ale za předpokladu, že nenarazíme na žádné bariéry. Kvalitní a zodpovědný kouč by nám měl pomoci vyhodnotit všechny tyto aspekty, a pokud se koučování nebude jevit v daném případě jako vhodná metoda, neměl by se do zakázky vůbec pouštět.

Pozitivní dopady koučinku, ale zároveň i jeho možná úskalí velmi dobře shrnuje metaanalýza autorů Athanasopoulou a Dopsona z roku 2018. Z celkem 84 recenzovaných studií sestavili přehled pozitivních výsledků koučování rozdělených do tří kategorií, včetně několika konkrétních příkladů pro každou kategorii. Neopomněli ani nejruznější úskalí, se kterými se studie potýkaly, viz tabulka 1.

Zmiňují např. to, že koučování nemusí být efektivní pro každého. Pro některé typy lidí je tato metoda vhodnější než pro jiné. Stejně tak ne každý ocení možnost s koučem pracovat. Někteří lidé nejsou otevření novým zkušenostem, a nutit je do koučování za každou cenu i přes jejich odpor by postrádalo smysl.

Dalším problémem je už v předchozí kapitole zmíněná problematika vyhodnocení efektivity koučování, které často záleží na hodnotící osobě, nikoliv na skutečných výsledcích. Úspěšné koučování vypadá často jinak v očích koučované osoby, a jinak v očích vedení nebo HR oddělení. Výsledek koučování navíc může ovlivnit i špatně nastavený cíl koučovaného, např. pokud nemáme dostatek času k jeho dosažení, nebo pokud nemáme dostatečnou motivaci.

Mezi odbornou veřejností se liší také názory na to, jak významný je rozdíl v chování koučovaného před a po koučování, a s tím souvisí i otázka nákladů na koučování. Došlo po koučování vlivem zvýšené produktivity a pracovního výkonu také ke zvýšení zisků společnosti? Je logické, že si organizace kladou tuto otázku, avšak výsledky dosavadních studií nejsou jednoznačné.

Tab. 1: Pozitivní dopady a možná úskalí koučinku (podle Athanasopoulou, Dopson, 2018, str. 76)

Kategorie pozitivních přínosů koučování	Konkrétní příklady projevů	Potenciální úskalí koučování
PŘÍNOSY PRO KOUČOVANÉ		
A) Osobní rozvoj		
1. Překonávání regresivního chování nebo zkušeností	Snížení stresu/úzkosti.	Je koučování efektivní pro všechny?
2. Koučování vnímáno jako efektivní, pozitivní nebo "život měnící" zkušenost	Koučování bylo hodnoceno jako zdroj podpory a povzbuzení, zvýšila se spokojenost s životem a prací.	Kdo určuje, co je a co není efektivní koučinková intervence?
3. Lepší sebekontrola/self-management	Zvýšená resilience a lepší time-management.	Otevřenost vůči koučování?
4. Zlepšení v osobních dovednostech/schopnostech nebo chuť získat nové dovednosti	Adaptabilita/flexibilita, zvýšená schopnost a kvalita dosahování cílů.	
B) Změny v chování ve vztahu k ostatním		
1. Lepší leadershipové dovednosti	Lepší řízení a rozvíjení ostatních, v očích svých kolegů (nadřízených i podřízených) byli koučovaní hodnoceni jako efektivnější v roli leadera.	
2. Kvalitnější interakce s okolím nebo vztahy	Zlepšení schopnosti budovat týmy a fungovat jako týmový hráč.	
C) Změny související s prací		
1. Pracovní výkon/produktivita a plánování	Pozitivní vliv na psychologické proměnné, které souvisejí s pracovním výkonem (např. sebeuvědomění, rozvoj autentických vůdčích dovedností), vytvoření závazku vůči organizaci.	Může mít nastavování cílů prostřednictvím koučování negativní efekt na pracovní výkon?
2. Péče o pracovní prostředí	Pocit většího ocenění v práci, lepší schopnost budovat vztahy i napříč odděleními, povzbuzení well-being na pracovišti.	
PŘÍNOSY PRO ORGANIZACI		
1. Pozitivní přínosy na úrovni celé organizace	Nepřímé pozitivní dopady způsobené zvýšenou pracovní spokojeností, produktivitou, efektivitou manažerů a vytváření "koučovací kultury".	Stojí investice do koučování za to? A zapadá koučování do kontextu organizace?
PŘÍNOSY PRO KOUČE		
1. Pozitivní vnímání vlastní efektivity	Vytvoření závazku vůči dané intervenci.	Většina koučů spoléhá při měření své vlastní efektivity pouze na feedback

2. Osobnostní rozvoj	Osobnostní naplnění, získání nových znalostí a zlepšení vlastních dovedností	Práce se s odporem při koučování?
----------------------	--	-----------------------------------

### 3. Efektivita koučování a self-efficacy

Na hledání vztahu mezi koučováním a self-efficacy se zaměřila celá řada autorů, která věří tomu, že prostřednictvím koučování můžeme self-efficacy jedince zvýšit. Dokonce byl v tomto směru podán jeden z prvních důkazů, že koučování není jen předraženým módním výstřelkem manažerů. V roce 2006 vytvořili Evers a jeho kolegové kvazi-experimentální studii za účelem zjištění, zda koučink opravdu vede k dosahování stanovených cílů. Skupinu 60 manažerů rozdělili na poloviny, přičemž jedna podstoupila koučování a druhá nepodstoupila nic. Před začátkem koučování bylo u obou skupin změřeno self-efficacy a očekávání výsledků ve třech oblastech (stanovování si vlastních cílů, vyrovnané chování a uvědomělé žití). Po ukončení koučovacího programu po čtyřech měsících byly tyto veličiny změřeny znovu, a bylo zjištěno, že koučovaná skupina manažerů měla vyšší výsledky v oblasti self-efficacy v rámci stanovování cílů a lépe odpovídali také v oblasti vyrovnaného chování (Evers, Tomic, Brouwers, 2006).

Oproti Eversovi a jeho kolegům přišel Stewart se svými spolupracovníky (2008) s hypotézou, že je to právě vyšší míra self-efficacy, která vede k úspěšnému koučování. (Stewart, Palmer, Wilkin, 2008). K podobným závěrům došli i Erik de Haan a jeho kolegové (2016), kteří provedli rozsáhlou studii zahrnující data ze 34 zemí a 1895 koučovacích dyád (dohromady zpracovali 3882 dotazníků), věnující se vnímané efektivitě koučování z pohledu kouče, koučovaného a sponzora koučování, a potenciálním významným faktorům v účinnosti koučování, jako jsou „spojenectví“ kouče a koučovaného, self-efficacy koučovaného a „shoda osobností“ mezi koučem a koučovaným. Z výsledků mimo jiné vyplývá, že vnímaná efektivita koučování koučovanou osobou souvisí s jeho self-efficacy. Vliv self-efficacy na vnímanou efektivitu koučování je navíc způsobený silným spojenectvím mezi koučem a koučovaným. A co víc, kladení důrazu na stanovené cíle v rámci tohoto spojenectví, může určitým způsobem vykompenzovat nízké self-efficacy koučovaného. To znamená, že pokud je vztah mezi koučem a koučovaným slabý, pravděpodobně se sníží důvěra koučovaných ve vlastní schopnost dosáhnout daných cílů, a tím pádem budou i koučování celkově hodnotit jako méně efektivní. Je-li je však v rámci spojenectví mezi koučem a koučovaným dáván důraz na vhodně stanovené cíle, potom

můžeme nízké self-efficacy koučovaných částečně vykompenzovat. Obojí by kouči měli mít na paměti, pokud chtějí podpořit maximální efektivitu koučovacího procesu (de Haan et al., 2016).

Další pohled na vztah mezi koučováním a self-efficacy přináší Grant (2013), jenž považuje zvýšení self-efficacy ne za pozitivní vedlejší produkt koučování, ale přímo za jeden z hlavních cílů úspěšného koučování. S podobným názorem se setkáváme i u Poppera a Lipshitze (1992, in Leonard-Cross, 2010), podle kterých by mělo mít koučování dva zásadní dopady na jedince – psychologický a dovednostní rozvoj. A právě zvýšením self-efficacy lze dosáhnout psychologického rozvoje. V roce 2014 Grant potvrdil, že koučování v období organizačních změn vede ke zvýšené self-efficacy manažerů, a že díky míře self-efficacy můžeme u koučovaných předvídat výsledky jejich koučování. Zabýval se i self-efficacy koučů a v této rovině došel k závěru, že míra self-efficacy koučů predikuje pouze vlastní efektivitu kouče, nikoliv efektivitu celého koučovacího procesu (Grant, 2014, in de Haan, 2016).

V roce 2010 Baron a Morin přišli se svou vlastní studií, zabývající se vlivem koučování na self-efficacy. U skupiny koučovaných jedinců změřili self-efficacy před začátkem koučování a po jeho skončení. Počet koučovacích sezení byl u každého různý, u někoho proběhlo pouze jedno, u jiného jich bylo až jedenáct. Výsledky ukázaly na signifikantní zvýšení self-efficacy u všech jedinců po ukončení koučovacího procesu, přičemž čím větší počet sezení jedinec absolvoval, tím větší rozdíl v self-efficacy byl (Baron, Morin, 2010).

Výzkum Bozera, Sarrose a Santory z roku 2013 se zabýval vztahy mezi charakteristikami koučovaného (jako je např. vstupní motivace, orientace na cíl, přijímání a reflektování zpětné vazby, self-efficacy apod.) a efektivitou koučovacího procesu vedoucích pracovníků. Výzkumu se účastnilo 72 koučovaných manažerů, 68 koučů, 29 kolegů, kteří koučování nebyli a fungovali jako kontrolní skupina, a 28 supervizorů. Obě skupiny, experimentální i kontrolní, vyplnili před začátkem výzkumu sérii dotazníků, a totéž je čekalo po ukončení koučování. Koučovaní manažeři absolvovali 12 sezení během 12 týdnů, jenž všechny začínaly zhodnocením a identifikací aktuální situace, po které následovala zpětná vazba, nastavování cílů, vytváření akčního plánu a následného zhodnocení výsledků. Autoři došli k závěru, že self-efficacy má pozitivní dopad na výsledek koučování díky posilování pracovního výkonu manažerů (Bozer, Sarros, Santora, 2013).

Výsledek australské studie z roku 2017 naopak podpořil domněnku, že self-efficacy je produktem koučování. Účastníky tentokrát nebyli manažeři korporátů, ale dobrovolníci z Centra zdravotní péče, jako např. vedoucí oddělení, vedoucí zdravotních sester, vedoucí zdravotních programů, a to v celkovém počtu 31 účastníků v průměrném věku 42,5 let. Před zahájením koučování účastníci opět vyplnili sérii testů, a v závěru koučovacích setkání (celkem 6 hodinových sezení během půl roku, některé byly pouze telefonické, jiné proběhly tváří v tvář) dostaly stejné testy k vyplnění znovu, včetně dvou otevřených otázek týkajících se jejich vlastního pocitu z výsledků a přínosu koučování. Autoři se zaměřili na hned několik charakteristik, jako např. self-efficacy v kontextu leadershipových dovedností, rezilienci, stres a úzkost a další. Jedním z nejvýznamnějších zjištění bylo, že self-efficacy účastníků v kontextu jejich leadershipových dovedností se díky koučování zvýšila o 27 % (Grant, Studholme, Verma, Kirkwood, Paton, O'Connor, 2017).

Z trošku jiného hlediska posuzovali koučování Ebner s kolegy, jenž pracovali s hypotézou, že koučování funguje jako nástroj zvládání stresu. Podle nich koučování zvyšuje u koučovaných dovednosti v oblasti sebeřízení a přesvědčení o vlastní účinnosti, a tyto dovednosti v oblasti sebeřízení pozitivně souvisí se self-efficacy, která je mediátorem ve vztahu mezi dovednostmi v oblasti sebeřízení a copingovými strategiemi podporujícími nebo oslabujícími stres (situace kontroly, sociální podpora, ruminace, vyhýbání). Výzkum probíhal v německé vojenské univerzitě, účastníci byli rozděleni na experimentální a kontrolní skupinu, přičemž experimentální koučovaná skupina si mohla vybrat, na kterou oblast se s koučem zaměří (např. work-life balance, time-management nebo obecný akademický úspěch). Samotné koučování trvalo zhruba osm až deset týdnů – celkem se uskutečnila čtyři dvouhodinová setkání. Dohromady 509 studentů vyplnilo formou pretest-posttest sebehodnotící dotazníky zaměřené na self-management, self-efficacy a copingové strategie. Výsledky odhalily pozitivní efekt koučování jak na sebeřízení, tak i na self-efficacy, a rovněž byla potvrzena hypotéza, že self-efficacy pozitivně koreluje s copingovými strategiemi snižujícími stres a negativně s copingovými strategiemi zvyšujícími stres (Ebner, Schulte, Soucek, Kauffeld, 2017).

Většina studií zabývajících se koučováním a self-efficacy tedy pracuje buď s předpokladem, že self-efficacy je nezávislá proměnná, která ovlivňuje výsledek koučování, nebo naopak s hypotézou, že self-efficacy je jeden z přínosů, které nám koučování přináší. Obě tyto varianty se však zdají být pravdivé. Self-efficacy se zdá být jak důležitým prediktorem efektivity a úspěšnosti koučování, tak i jeho samotným výsledkem

v podobě zvýšeného self-efficacy, a tím pádem patří self-efficacy k jedné z klíčových proměnných v rámci koučinku (Bozer & Jones, 2018).

Je evidentní, že koučování úzce souvisí se self-efficacy. Vliv na vnímanou vlastní účinnost však mohou mít i jiné faktory, jako např. kulturní prostředí, ve kterém vyrůstáme, a ve kterém se pohybujeme. Každý národ má svá kulturní specifika, jimiž se odlišuje od ostatních. Tato specifika pak hrají roli při vývoji jedince, zejména v oblasti socializace, výchovy a vzdělávání. S tím se pojí i rozdílné budování a rozvoj self-efficacy v průběhu života. Z výzkumu Schwarzera (1998), na který později navázal také Scholz (2002) vyplývá, že self-efficacy se mezi jednotlivými státy přirozeně liší, přičemž největší rozdíly byly patrné mezi zeměmi tzv. individualistickými a kolektivistickými. Nejlepšího výsledku tak dosáhli např. obyvatelé Costa Ricy, Dánska a Ruska, a na konci chvostu se naopak umístili obyvatelé Japonska a Číny. „Možným vysvětlením by mohlo být to, že tvrdá práce a úsilí je v kolektivistických zemích ceněno více než skutečné schopnosti. Proto i self-efficacy může být v kolektivistických kulturách nižší než v individualistických“ (Scholz et al., 2002, 249). Zatímco individualistická kultura oslavuje výkon a úspěchy jedince, kolektivistická kultura klade do popředí výkon skupiny a celé společnosti.

Podle Oettingena (1995) hrají významnou roli v rozdílech self-efficacy u odlišných kultur i další faktory, jako jsou vyhýbání se nejistotě, maskulinita/feminita a vzdálenost moci.

*„Lidé v kultuře se silným vyhýbáním se nejistotě budou stresováni novými, nestrukturovanými, nejasnými nebo nepředvídatelnými situacemi.“* (Oettingen, 1995, str. 152). V důsledku toho i jejich self-efficacy bude nižší, protože se budou vyhýbat novým výzvám a příležitostem k růstu. Oproti nim lidé s nízkým vyhýbáním se nejistotě budou tyto nové a nepředvídatelné zážitky vyhledávat rádi a využijí je k osobnímu růstu.

Konečně i vzdálenost moci hraje svou roli. Společnosti, ve kterých je snazší uchopit moc do vlastních rukou, kde v přístupu k moci nejsou příliš velké rozdíly, vykazují vyšší míru self-efficacy, protože jsou přesvědčeni, že sami mohou ovlivňovat dění kolem sebe. Naopak v kulturách, kde jsou rozdíly v přístupu k moci veliké, a kde hodnoty a úspěch určují stanovené autority, bude míra self-efficacy nižší (Oettingen, 1995).

Zkoumání rozdílů ve vnímané vlastní účinnosti přineslo kromě výše zmíněných výsledků ještě jeden závěr. Self-efficacy byla zkoumaná ve 14 státech Schwarzerem, poté

replikována na 25 státech Scholzem, přičemž autoři použili dotazník Obecné vlastní efektivity (General Self-Efficacy) přeložený do všech těchto jazyků. V závěru svých výzkumů potvrzují, že tento dotazník je s největší pravděpodobností unidimenzionální a je vhodné jej užívat napříč kulturami.

Na závěr je dobré připomenout, proč je důležité self-efficacy u zaměstnanců podporovat a zvyšovat. Vysoké self-efficacy se pojí se stanovováním si vyšších a méně snadných cílů, které představují větší výzvu, protože člověk věří ve své vlastní schopnosti, je přesvědčený, že dokáže dosáhnout toho, co si určil, a tím pádem má i větší vnitřní motivaci a výdrž při zdolávání takového cíle včetně všech překážek, které nám vstoupí do cesty. Díky tomu má self-efficacy podstatný vliv na naše chování, výkonnost i pracovní angažovanost (Grant et al., 2017).

#### **4. Efektivita koučování a engagementu**

Pozitivní přínosy angažovanosti zaměstnanců již byly zmíněny v textu dříve, ale otázkou zůstává, jakým způsobem může organizace tuto angažovanost podporovat. Koučování se zdá být v tomto ohledu vhodnou metodou, jak uvádí např. Hakanen, Bakker a Schaufeli (2006) - angažovanost zaměstnanců může být posílena prostřednictvím koučování, poskytováním podpory a vedení.

Koučování podporuje změnu v chování jedinců a zlepšuje také osobní postoje a přístup k práci, což je způsobeno jak zvýšením self-efficacy a motivací k přenášení zkušeností z koučování do pracovního života, tak redukcí stresu a podporováním závazku vůči organizaci. A právě self-efficacy, závazek vůči organizaci (resp. angažovanost) a spokojenost v práci jsou silnými prediktory zvýšeného pracovního výkonu (Sonesh, Coultas, Lacerenza, Marlow, Benishek, Salas, 2015).

Podle Aliho a jeho kolegů (2018) je pro pracovní angažovanost zaměstnanců velmi důležitá vnímaná podpora zaměstnance ze strany organizace, která vytváří větší pocit odpovědnosti, závazku a loajality vůči zaměstnavateli, stejně jako pocit odpovědnosti vůči závazkům přímo svých zaměstnavatelů, což ústí v efektivnější dosahování cílů celé organizace. Vnímaná podpora ze strany zaměstnavatele buduje v zaměstnancích pocit důvěry v to, že je podpoří i v náročných situacích. Jde tedy o jakousi výměnnou podporu – organizace podpoří zaměstnance (např. prostřednictvím koučování jakožto rozvojového programu), který se díky tomu bude cítit více angažovaný v práci, a tím zpětně podpoří celou



organizaci, protože zvýšená angažovanost podpoří jeho pracovní efektivitu (Ali, Lodhi, Raza, Ali, 2018). Zjednodušeně řečeno, pokud má zaměstnanec pocit, že o něj organizace pečuje, bude s tímto pozitivním pocitem korespondovat i jeho výkon.

Výzkum manažerského koučování z roku 2018 přinesl zajímavé výsledky. V roli koučů zde tentokrát byli interní zaměstnanci, kteří koučovali své podřízené v oblasti zvládání složitých situací a konfliktů, podpoře soudržnosti a motivace apod. Studie se účastnilo celkem 183 respondentů, kteří vyplňovali řadu sebehodnotících dotazníků; v případě zjišťování pracovní angažovanosti šlo o Schaufeliho Utrechtskou škálu pracovní angažovanosti (UWES). Z výsledků vyplývá, že manažerské koučování zvyšuje pracovní angažovanost zaměstnanců, což má vliv na jejich pracovní spokojenost, a to ústí v lepší pracovní výkon. Zvýšená angažovanost zaměstnanců rovněž přispěla ke snížení fluktuace zaměstnanců (Ali et al., 2018).

Manažerským koučováním a jeho spojitostí s angažovaností zaměstnanců se zabývala i studie z roku 2017 autorů Ladyshevskyho a Taplina. V této kvantitativní studii se autoři zaměřili nejen na zkoumání výsledné angažovanosti zaměstnanců (měřené pomocí UWES), ale rovněž na koučovací dovednosti vedoucích pracovníků, měřené pomocí MMCS (Measurement Model of Coaching Skills). Do výzkumu byli zapojeni studenti MBA, kteří měli minimálně 3 roky pracovních zkušeností a posuzovali tak svého současného nadřízeného (případně ti, kteří aktuálně zaměstnaní nebyli, měli hodnotit svého posledního nadřízeného). Celkem 195 respondentů vyplnilo dotazníky MMCS a UWES, a výsledky naznačují, že koučovací přístup manažerů a vedení podporuje pracovní angažovanost zaměstnanců. Proto organizace, které investují do vzdělávání a rozvoje manažerů zejména v oblasti jejich koučovacích dovedností a schopností, s větší pravděpodobností získají angažovanější výkonnější zaměstnance. Autoři však zároveň dodávají, že je to jen jeden dílek z velké skládačky proměnných, které mají na angažovanost vliv, jako např. self-efficacy zaměstnanců, organizační kultura nebo pracovní zátěž (Ladyshevsky, Taplin, 2017).

Nabízí se otázka, jaký je rozdíl mezi manažerským koučováním a koučinkem, který vede interní nebo externí kouč. Je to ještě stále jedna a tatáž disciplína, nebo je manažerské koučování spíše jakýmsi poddruhem koučování obecně či úplně samostatnou disciplínou? Dostupná literatura v tomto ohledu není jednotná a manažerské koučování je často přirovnáváno k performance managementu. Většinu definic manažerského koučování

spojuje jednak explicitní i implicitní snaha zlepšit a podpořit výkon zaměstnanců v různých oblastech, stejně tak i snaha povzbudit zaměstnance k osobnímu rozvoji, větší efektivitě a osobnostnímu růstu. Často se v těchto definicích opakuje také podpora procesu vlastního učení, skrz který zaměstnanec (nebo případně celý tým) dosahuje lepších výsledků. Z tohoto úhlu pohledu je manažerské koučování pouze určitým druhem koučování obecně, a kouč-manažer je ve své podstatě méně zkušeným kolegou akreditovaného externího/interního kouče (Hawkins & Smith, 2006, in Lawrence, 2017). Oproti tomu se vyhradzují jiní autoři, kteří manažerské koučování považují za samostatnou disciplínu, a tvrdí, že některé dovednosti nezbytné pro akreditované externí/interní kouče nejsou stejně nezbytné pro kouče-manažery, a že např. manažerské koučování v organizacích může být oproti obecnému koučování více direktivní (Lawrence, 2017).

Další studie, která potvrdila vztah mezi koučováním a angažovaností zaměstnanců byla provedena na 85 vedoucích zaměstnancích z finančního sektoru, kterým byl poskytnut nejprve speciální vzdělávací program s cílem podpořit schopnost zaměstnanců spolupracovat napříč obchodními odděleními za účelem efektivnějšího dosahování cílů organizace, a zlepšit jejich leadershipové dovednosti. Tento program zahrnoval dvoudenní kurz emoční a sociální inteligence, podílení se na 360° zpětné vazbě a navazující koučovací program, který se skládal ze dvou setkání s externím koučem, vždy pouze po telefonu. První telefonát s koučem sloužil k objevení a definování osobní vize koučovaného manažera a jeho cíle, druhý byl zaměřen na interpretaci 360° zpětné vazby s ohledem na definovaný cíl a vizi, a vytvoření osobního akčního plánu k jejich naplnění. Účastníci vyplňovali nejen sebehodnotící dotazníky zaměřené na pracovní angažovanost, pracovní spokojenost apod., ale výsledky z těchto dotazníků byly porovnány také s ročním hodnocením pracovního výkonu, který poskytla organizace, a s údaji z 360° zpětné vazby zaměřené na emoční a sociální inteligenci. Analýza výsledků studie ukázala na vztah mezi kvalitou koučovacího vztahu a angažovaností manažerů. Čím výše byla manažerem subjektivně ohodnocena vnímaná kvalita koučovacího vztahu, tím více rostla pracovní angažovanost i spokojenost manažerů, a to bez ohledu na skutečné kompetence kouče (Van Oosten, McBride-Walker, Taylor, 2019).

Kvalitativní studie z roku 2017 měla za cíl odpovědět na otázku, jaká je přidaná hodnota koučování. Prostřednictvím strukturovaných rozhovorů s koučovanými (13 respondentů, převážně střední management) a se sponzory koučování (16 respondentů, převážně senior manažeři a vedoucí středního managementu), a jejich analýzou pomocí

metody zakotvené teorie, bylo zjištěno, že přidanou hodnotou je právě angažovanost koučovaných zaměstnanců a rozvoj jejich leadershipových dovedností. Nehodnotící, ale zároveň osobní přístup kouče k rozvoji zaměstnance a k jeho well-being v organizaci, vytvořil atmosféru bezpečí a otevřenosti mezi koučem a koučovaným, což koučovanému umožnilo bez obav vyjádřit svoje myšlenky a pocity. Tím vznikl prostor pro otevření jejich mysli a změněnému myšlení, které vedlo k nacházení nových perspektiv a cest. Začaly se rozvíjet zcela nové strategie osobního rozvoje, které vedly ke zvýšení sebevědomí, jistějšímu rozhodování a zlepšení leadershipových dovedností. Zároveň se u koučovaných zaměstnanců zvýšila vnitřní motivace a angažovanost, což vyústilo v ponoření se do své pracovní role a efektivní výkon (Sharma, 2017).

Z průzkumu Americké asociace managementu (AMA – American Management Association), který se zaměřoval na aktuální trendy v koučování v roce 2008, vyplývá, že koučování bylo využíváno jako metoda zvýšení pracovní angažovanosti zaměstnanců ve 41 % případů. Studie se účastnilo celkem 1030 respondentů (převážně manažerů, výkonných ředitelů, supervizorů, generálních ředitelů apod.) ze Severní Ameriky, Evropy i zemí středního východu (Tompson, Bear, Dennis, Vickers, London, Morrison, 2008).

Pozitivní vztah mezi koučováním a angažovaností zaměstnanců překvapivě nepotvrdila studie z roku 2013. 100 koučovaných z osmi různých organizací bylo sledováno po dobu jednoho roku v rámci výzkumu Hickse, Cartera a Sinclaira. Účastníci studie vyplnili před začátkem koučování, po šesti měsících a po 12 měsících sebehodnotící dotazníky, na základě kterých byl zaznamenán pouze drobný nárůst pracovní angažovanosti koučovaných zaměstnanců, který ani nebyl statisticky signifikantní. Zajímavé také bylo, že koučování, kteří vypověděli, že díky koučování si jsou více vědomi svých motivací, měli nižší skóre angažovanosti než ti, kteří tento aspekt koučování nezaznamenali. Autoři si tuto skutečnost vysvětlují tím, že zaměstnanci, kteří mají pocit, že lépe chápou vlastní motivaci, mohou začít zpochybňovat svou roli v dané organizaci, protože si uvědomují, že v ní nemohou dosáhnout toho, co skutečně chtějí, a proto se od organizace „odpoj“ (Hicks, Carter, Sinclair, 2013).

## **5. Koučování a osobnostní rozvoj**

Poměrně významné výsledky přinesla empirická studie z roku 2008 zabývající se přínosy koučování. Její výsledky naznačují, že koučování vedlo k pozitivnímu posunu hned v pěti oblastech – řízení lidí, vztahy s manažery, nastavování cílů a prioritizace,

angažovanost a produktivita, a dialog a komunikace. Data byla sbírána na vzorku 114 vedoucích pracovníků z velké mezinárodní společnosti, která se rozhodla poskytnout svým zaměstnancům koučovací program jakožto metodu rozvoje jejich leadershipu, podpory změny v jejich vedoucích rolích a zvýšení zodpovědnosti. Celkem proběhlo 12 koučovacích setkání v průběhu šesti měsíců. Koučové byli seznámeni s firemní kulturou a businessem společnosti, jejich rolí bylo především pomáhat vedoucím pracovníkům přerátovat jejich perspektivu, pochopit, jak jejich chování působí na ostatní a povzbudit je novým pozitivním vzorcům v chování. Společně také navrhovali akční plán pro další budoucí rozvoj koučovaných. Po dokončení koučovacího programu byli účastníci i koučové požádáni o vyplnění několika testů zaměřených na efektivitu koučování, v případě koučů také na jejich názor, co konkrétně přispělo k úspěšnému koučování. 81 % koučovaných vedoucích pracovníků uvedlo, že výsledky koučování byly konzistentní s jejich očekáváním, koučování v 72 % zvýšilo jejich sebevědomí, v 78 % podpořilo jejich vlastní přínos pro organizaci, v 86 % bylo pro organizaci prospěšné. Většina koučů rovněž zaznamenala pozitivní změnu v chování svých koučovaných, jako např. zlepšení komunikačních dovedností a zvýšení efektivity v jejich roli vedoucích pracovníků. Jak již bylo zmíněno výše, koučování se pozitivně promítlo do pěti oblastí. U koučovaných se projevilo zvýšené sebevědomí v jejich leadershipových dovednostech, byli schopni lépe pracovat se svými silnými i slabými stránkami, lépe vyjednávat, lépe zvládali konfliktní situace, poskytovali a přijímali zpětnou vazbu. Po koučování se zvýšilo také jejich self-efficacy, sami sebe viděli jako efektivnější a schopnější dosahovat stanovených cílů, navíc uváděli, že si tyto cíle dokáží vhodněji zvolit a prioritizovat. Zlepšily se jejich vztahy s vlastními nadřízenými i ostatními kolegy a podřízenými. Zvýšila se u nich pracovní angažovanost, byli schopni lépe pochopit prostředí organizace a přizpůsobit se mu, díky čemuž byli také více produktivní (až v 78 % případů) a spokojení (v 75 %). Díky těmto pozitivním přínosům koučování jej spatřovali jako užitečný nástroj s vysokou návratností vložených investic. Autoři zároveň zdůrazňují, jak důležitý je výběr kouče, dobrovolný závazek koučovaných vůči změně ve svém chování a také podporující prostředí organizace nakloněné tomuto způsobu rozvoje zaměstnanců. Výsledky také naznačují, že bude-li organizace investovat do obdobných propracovaných a dobře promyšlených rozvojových programů, může tím přispět k udržení a dalšímu rozvoji talentovaných zaměstnanců (Kombarakan, Yang, Baker, Fernandes, 2008).

Vztahy mezi osobnostními charakteristikami koučovaných a úspěšným koučovacím procesem se zabývala studie z roku 2008. Autoři předpokládají, že stejně jako je osobností

člověka predikován proces učení, bude mít osobnost vliv i na výsledky koučování. Ostatně koučování prvky učení obsahuje. Výzkum opět probíhal na základě sebehodnotících dotazníků vyplněných na internetu, konkrétně šlo o International Personality Item Pool (IPIP – Goldberg, 1999), Coaching Transfer Questionnaire (CTQ – Stewart, 2006) a Dotazníku Obecné Vlastní Účinnosti (GSE – Schwarzer & Jerusalem, 1993). Průzkumu se účastnilo 110 respondentů (převážně manažerů a ředitelů), jejichž záměrem většinou bylo pohnout se svou kariérou, zorientovat se v tom, co chtějí, nebo připravit se na nadcházející změnu. Celkem absolvoval každý sedm koučovacích setkání. Autoři uvádějí, že koučování bylo přínosné zejména pro ty jedince, kteří skórovali nízko v oblastech svědomitosti, otevřenosti, emoční stability a self-efficacy. Výsledky tedy naznačují, že osobnost hraje roli v tom, jak jsou koučovaní klienti schopni přenášet své nově nabyté zkušenosti a dovednosti do pracovního života, nicméně velikost pozorovaných korelací byla relativně nízká, což značí, že větší roli pravděpodobně hrají jiné faktory. Další potíží tohoto výzkumu je fakt, že dotazník CTQ ještě nebyl validizovaný (Stewart et al., 2008).

O pozitivních efektech koučování se můžeme dočíst i v metaanalýze autorů Sonesh et al. (2015). Autoři prezentují významný pozitivní vliv na změnu v chování koučovaných, zejména ve spojitosti s pracovním výkonem, leadershipovými dovednostmi a rozvojem dalších dovedností. Koučování také výrazně zlepšilo postoje koučovaných k práci a závazek vůči organizaci, a co víc, přispělo ke snížení stresu. Koučování naopak nemělo výrazný vliv na sebeuvědomění koučovaných, nebo strategické myšlení, a významně nepřispělo ani ke zlepšení pracovních vztahů s kolegy a podřízenými, ačkoliv tento výsledek by podle autorů měl být interpretován s určitou opatrností, protože je založen na pouhých třech primárních studiích (Sonesh et al., 2015).

Vliv koučování na osobnostní charakteristiky byl předmětem studie z roku 2012 (Martin, L. S., 2012). 53 účastníků této studie bylo rozděleno na dvě skupiny – koučovanou experimentální a kontrolní nekoučovanou skupinu. Obě skupiny vyplnily na začátku programu dotazník NEO-PI-R, následně jej znovu vyplňovaly několikrát během desetitýdenního koučovacího programu a i po jeho skončení. Koučované skupině byly v rámci prvního setkání s koučem představeny jejich výsledky z dotazníku NEO-PI-R, přičemž cílem koučovaných bylo rozhodnout, na které své charakteristice by chtěly dále pracovat, kterou charakteristiku by chtěli „zvýšit“ nebo naopak „snížit“. Toto rozhodnutí bylo výchozím bodem celého programu, na základě kterého bylo možné lépe evaluovat přínosy a efekty koučování. Z výsledků vyplývá, že koučovaná skupina dosahovala oproti

kontrolní skupině skutečně signifikantní změny v osobnostních charakteristikách a ve směru, který si sami přáli. Jak ale sám autor uvádí, studie je výrazně limitována už jen tím, že je založená na sebehodnotících dotaznících, u kterých vždy existuje riziko zkreslení a sociální desirability (Martin, L. S., 2012).

## 6. Výzkumná část

V druhé části diplomové práce se dostáváme k popisu metodologie vlastního výzkumu, výzkumného souboru, zpracování a analýze dat a samozřejmě následné interpretaci statistických výsledků.

### 6.1 Výzkumný problém, cíle výzkumu a hypotézy

Hlavním cílem výzkumu je prozkoumat vliv koučování na self-efficacy, engagementem zaměstnanců a osobnostní charakteristiky dle teorie Big Five, a to díky testování experimentální a kontrolní skupiny zaměstnanců v těchto charakteristikách před koučováním a následně po jeho skončení. Designu výzkumu se podrobněji věnuji v další kapitole.

Testovány jsou 3 hlavní výzkumné hypotézy:

**Hypotéza 1:** Koučování mělo signifikantní vliv na self-efficacy zaměstnanců v experimentální skupině.

**Hypotéza 2:** Koučování mělo signifikantní vliv na engagement zaměstnanců v experimentální skupině.

**Hypotéza 3:** Koučování mělo signifikantní vliv na osobnostní charakteristiky dle teorie Big Five u zaměstnanců v experimentální skupině.

Z důvodu získání co nejkomplexnějšího pohledu, je kromě těchto hlavních výzkumných hypotéz věnována pozornost také některým vztahům mezi určitými osobnostními charakteristikami, délkou pracovního poměru, self-efficacy a engagementem zaměstnanců. Z toho důvodu je formulováno také 5 vedlejších výzkumných otázek:

**Vedlejší výzkumná otázka 1:** Jaký je vztah mezi délkou pracovního poměru a engagementem zaměstnanců?

**Vedlejší výzkumná otázka 2:** Jaký je vztah mezi délkou pracovního poměru a self-efficacy zaměstnanců?

**Vedlejší výzkumná otázka 3:** Jaký je vztah mezi self-efficacy a engagementem zaměstnanců?

**Vedlejší výzkumná otázka 4:** Jaký je vztah mezi self-efficacy a osobnostními charakteristikami podle teorie Big Five?

**Vedlejší výzkumná otázka 5:** Jaký je vztah mezi engagementem a osobnostními charakteristikami podle teorie Big Five?

## **6.2 Design výzkumného projektu**

Výzkum probíhal ve spolupráci s nejmenovanou retailovou společností, která zprostředkovala svým zaměstnancům (vedoucím pracovníkům jednotlivých obchodních jednotek) kromě klasických rozvojových programů (školení s interním nebo externím lektorem) také koučování.

Koučování však nebylo poskytnuto všem vedoucím zaměstnancům, což umožňovalo vytvořit experimentální koučovanou skupinu a kontrolní skupinu zaměstnanců, kteří koučování nepodstoupili. Koučování zaměstnanci byli pečlivě vybráni vedením společnosti podle svých dosavadních výsledků a také podle velikosti, ziskovosti a potenciálu obchodní jednotky, na které působili. Zjednodušeně bychom mohli říct, že koučování bylo dopřáno těm nejlepším a nejtalentovanějším, u kterých se zároveň očekávalo, že budou schopni této rozvojové metody co nejlépe využít. Těmto vedoucím zaměstnancům byl přidělen zkušený kouč, se kterým absolvovali dohromady šest koučovacích sezení (úvodní nulté + pět standardních). Koučové byli přidělováni z připraveného portfolia jak náhodně, tak i nenáhodně – např. pokud koučovaný zaměstnanec pocházel z míst, kde byl k dispozici pouze jeden jediný kouč, a nebyla tak možnost výběru.

Protože bylo koučování vybraným zaměstnancům prezentováno také jako určitý bonus a benefit, nebylo společností nijak stanoveno zadání, na kterém by měli koučování pracovat. Koučovacím schůzkám byl ponechán volný průběh a jediné omezení se týkalo toho, že se koučování muselo věnovat čistě pracovním tématům, nikoliv osobním, rodinným apod. S tímto nařízením byli srozuměni i jednotliví kouči. Potenciálními tématy tedy mohlo být např. zlepšení svých manažerských dovedností, snížení fluktuace, motivace týmu apod. Zvolené téma pro koučování záviselo pouze na konkrétní osobě a nebylo povinné jej komukoliv z nadřízených hlásit. Stejně tak měli koučování zaměstnanci absolutní svobodu v tom, zda chtějí nebo nechtějí postup svého koučování a případné výsledky s někým z vedení sdílet. Vedení společnosti do koučování zasahovalo pouze jako zprostředkovatel nultých schůzek koučovaných s koučem. To na jednu stranu znemožnilo sledovat skutečnou efektivitu koučování, ale na stranu druhou přispělo k důvěryhodnosti celého koučovacího



procesu. Koučování zaměstnanci měli skutečně pocit, že se jim dostalo výjimečného ocenění, se kterým mohou naložit podle svých vlastních potřeb.

Pro většinu zaměstnanců bylo koučování zcela novým rozvojovým nástrojem, se kterým se do té doby nejenže ani sami nesetkali, ale ani o něm v mnohých případech ještě neslyšeli. Před samotným začátkem celého programu bylo proto potřebné zaměstnance dobře seznámit s touto metodou, vysvětlit její principy a postupy, odbourat některé zbytečné předsudky a nastavit realistická očekávání toho, s čím se můžou v rámci koučování setkat. Tato fáze probíhala formou prezentací s následnou diskusí v menších skupinkách. Každý měl možnost doptat se na veškeré detaily s koučováním spojené, případně zde také samozřejmě byla možnost z programu odstoupit a tuto příležitost nevyužít, což se nestalo.

Po těchto úvodních prezentacích následovalo konkrétní propojování koučovaných zaměstnanců s jejich přidělenými kouči. Vedení společnosti zprostředkovalo místo a čas nultých schůzek, a jak již bylo řečeno, dále do koučování nijak nezasahovalo.

Každá koučovací schůzka trvala 60 minut, a mezi každou další schůzkou měl být interval minimálně dva až maximálně čtyři týdny. Nulté schůzky se uskutečnily v průběhu dubna a května 2018, a koučování bylo ukončeno v září až říjnu 2018.

Kontrolní (nekoučovaná) skupina v této době dál pokračovala v účasti na běžných vzdělávacích programech společnosti, ať už to byly kurzy s externími lektory, týkající se většinou manažerských dovedností a dalších soft skills, nebo kurzy s interními lektory zaměřené více na tvrdé dovednosti.

U obou skupin proběhl sběr dat na počátku koučovacích setkání a poté znovu po ukončení koučovacího programu. Přesný časový harmonogram celého výzkumu můžete vidět v tabulce 2:

Tab. 2: Časový harmonogram výzkumu

Výběr koučovaných zaměstnanců	únor 2018
Seznámení koučovaných s programem (prezentace)	březen 2018
Organizace nultých schůzek	duben - květen 2018
První vlna sběru dat u koučovaných i kontrolní skupiny	květen 2018
Jednotlivé koučovací schůzky	květen - říjen 2018
Ukončení koučování	září - říjen 2018
Druhá vlna sběru dat u koučovaných i kontrolní skupiny	listopad 2018

### 6.3 Typ výzkumu

Vzhledem k povaze výzkumného problému jsme zvolily kvantitativní výzkumnou metodu, která pracuje se stanovenými hypotézami a pomocí statistických metod ověřuje jejich správnost.

K ověření stanoveného cíle bylo použito několik dotazníků, které respondenti vyplňovali před začátkem koučovacího programu, a následně po jeho skončení. Stejně dotazníky byly administrovány i kontrolní skupinou, která nepodstoupila koučovací program. Díky tomu jsme mohly sledovat vývoj výsledků experimentální a koučované skupiny v čase a objevit případné změny.

Výhodou této zvolené strategie je poměrně jednoduchý sběr dat od relativně velkého výzkumného souboru, což mnohdy (pokud je výzkumný vzorek dostatečně reprezentativní) také umožňuje zobecňovat získané výsledky na celou populaci. Získaná data jsou navíc převážně numerického charakteru, díky čemuž je lze snadno a rychle vyhodnocovat bez toho, aniž by byla zkreslená výzkumníkem, což je vždy riziko kvalitativních výzkumů. Nevýhodou je v tomto případě fakt, že kvantitativní výzkumy se zaměřují na zkoumání pouze určitých předem stanovených proměnných, a nemohou tak postihnout všechny ostatní okolnosti a fenomény, které mohou výsledky ovlivňovat.

Samotný design výzkumu je kvaziexperimentální – srovnáváme experimentální a kontrolní skupinu ve dvou časových obdobích (pretest-posttest), přičemž jako nezávislá proměnná zde vystupuje metoda koučování, u níž předpokládáme působení na závislé proměnné, kterými jsou v tomto případě self-efficacy, engagement a osobnostní charakteristiky podle teorie Big Five.

## 6.4 Etika výzkumu

Při sběru dat byl kladen velký důraz na zajištění stoprocentní anonymity, zejména z toho důvodu, že výzkum probíhal mezi zaměstnanci jedné společnosti, kteří jsou velmi opatrní při vyplňování jakýchkoliv dotazníků týkajících se jejich práce, pracovního výkonu, spokojenosti apod. Bylo nezbytné otevřít veškeré obavy zaměstnanců spojené s vyplňováním dotazníků a vysvětlit, že dotazník slouží pouze k akademickým účelům, a jednotlivé údaje z něj získané nebudou za žádných okolností poskytnuty nadřízeným daných zaměstnanců. Věnovala jsem velkou pozornost tomu, aby všichni porozuměli, že výstup z výzkumu bude souhrnný, jednotlivá data budou zcela anonymní a nebude tedy ani možné v nich poznat konkrétní osobu.

Abychom však byli schopní podmínku anonymity zachovat, ale zároveň spolehlivě spárovat data z pretestu a posttestu, bylo nutné zvolit určitý identifikační znak. K tomuto účelu byl první otevřenou položkou v dotazníku požadavek na zvolení vlastního hesla, které později posloužilo ke spárování dotazníků. Apelovala jsem na to, aby toto heslo bylo opravdu unikátní pro každého a zároveň, aby si jej dobře poznamenali pro další použití po několika měsících. I přes to se bohužel stalo, že zaměstnanci použili při vyplňování druhého dotazníku heslo zcela jiné, než jaké uvedli u prvního, a tudíž bohužel nebylo spárování možné ve všech případech (blíže se tomu věnuji v kapitole 6.5). Navíc jsme zjistily, že ti zaměstnanci, kteří dotazník vyplňovali na pracovním počítači v místě pracoviště (kterých byla naprostá většina), mají díky jedné firemní síti stejnou IP adresu, proto dotazníky nebylo možné přiřadit ani díky tomuto údaji. Na druhou stranu tím byl jen posílen závazek stoprocentní anonymity.

## 6.5 Výzkumný soubor

Základní výzkumný soubor tvořilo na počátku 144 potenciálních respondentů, resp. vedoucích pracovníků obchodních jednotek dané společnosti.

Vedoucí pracovníci obchodních jednotek v dané společnosti mají zodpovědnost za bezproblémový chod a vedení celé pobočky a všech činností a úkonů s tím spojených. Věnují se realizaci prodejních plánů a dalších cílů společnosti, profesionální obsluze zákazníků, manipulaci se zbožím na obchodní jednotce, administrativním činnostem a samozřejmě také náboru nových zaměstnanců a jejich zaškolení, a rozvoji a pravidelnému hodnocení podřízených zaměstnanců.

Ze 144 vedoucích pracovníků bylo koučování poskytnuto 41 zaměstnancům. Ti byli vybráni cíleně podle vlastních výsledků, potenciálu a také významnosti obchodní jednotky, kterou vedli.

Všech šest koučovacích schůzek (nultá + pět standardních) dokončilo už jen 36 zaměstnanců – 5 vedoucích pracovníků rozvázalo pracovní poměr se společností v průběhu koučovacího programu. Mezi nimi byli i jediní dva muži z celého souboru, jinak tvoří vedoucí pracovníky výhradně ženy.

V první vlně sběru dat v květnu 2018 (pretest) dotazníky vyplnilo 83 zaměstnanců (tzn. cca 58 % z celkových 144 vedoucích pracovníků). 29 z nich bylo koučovaných, zbylých 54 už alespoň jednou podstoupilo v rámci rozvoje zaměstnanců školení s interním nebo externím lektorem.

Ve druhé vlně sběru dat v listopadu 2018 (posttest) už dotazníky vyplnilo pouhých 47 zaměstnanců (tzn. cca 33 % z původního souboru 144 a 57 % z květnového souboru 83 vedoucích pracovníků). 15 z těchto 47 respondentů bylo koučovaných, ostatní opět v minulosti podstoupili firemní vzdělávání s interním nebo externím lektorem.

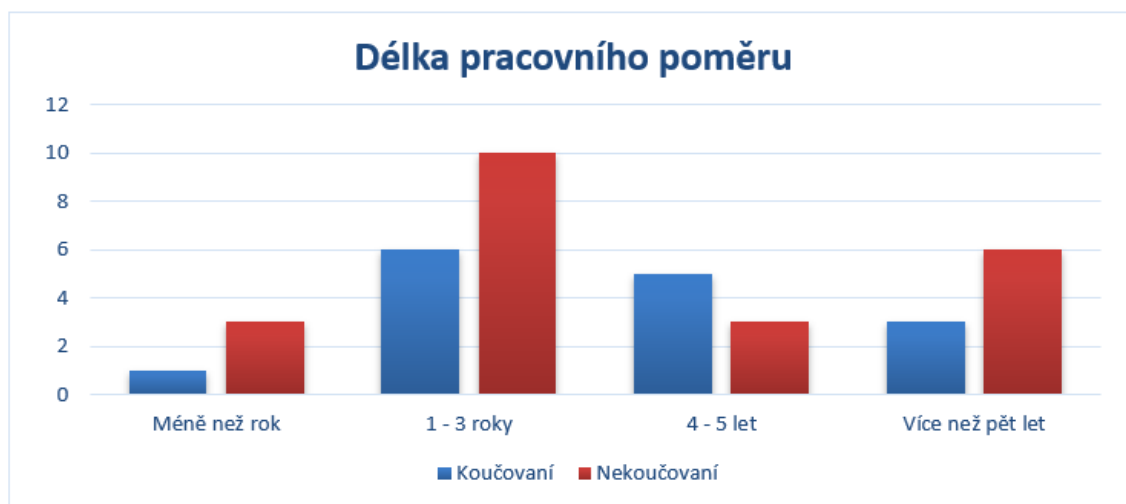
Pro spárování obou sérií výsledků dohromady bylo nutné, aby měly tyto série výsledků shodně zadaná hesla. To se bohužel podařilo jen u 37 respondentů (tzn. cca 45 % z původního souboru 83 zaměstnanců a 26 % z celkového počtu 144 vedoucích pracovníků). Počet respondentů v průběhu výzkumu je vidět na Grafu 1. Z těchto 37 respondentů bylo 15 koučovaných (experimentální skupina) a 22 nekoučovaných (kontrolní skupina).

Graf 1: Změny ve velikosti výzkumného souboru v průběhu výzkumu



U experimentální a kontrolní skupiny byla sledovaná kromě hlavních proměnných také doba trvání pracovního poměru. Jak se v tomto ohledu mezi sebou skupiny lišily můžeme vidět na Grafu 2. Tyto rozdíly nebyly statisticky významné.

Graf 2: Rozdíly v délce pracovního poměru mezi experimentální a kontrolní skupinou



## 6.6 Metody získávání dat

V rámci výzkumu byly použity tři sebehodnotící dotazníky – Dotazník obecné vlastní efektivity (General Self-Efficacy Scale), Gallupův dotazník Q12 a zkrácená verze NEO Big Five. Všechny byly respondentům zaslány k vyplnění spolu s průvodním dopisem na jejich vlastní firemní e-mail, a všechny byly vyplňovány na serveru [www.surveymonkey.com](http://www.surveymonkey.com).

### 6.6.1 General Self-Efficacy Scale

Desetipoložkový dotazník autorů Jerusalema a Schwarzera z roku 1981, který byl přeložen do 33 jazyků, přičemž českou verzi vytvořil v roce 1993 Křivohlavý (dostupné z <http://userpage.fu-berlin.de/~health/czec.htm>). Jako vhodný nástroj k měření self-efficacy byl uznán už řadou studií – viz např. Scholz et al. (2002), Luczczyńska, Gutiérrez-Doña, Schwarzer (2004), a jedná se o nejčastěji používanou metodu k měření subjektivně vnímané schopnosti vypořádávat se s různými situacemi a problémy. O validitě dotazníku svědčí také fakt, že již byl použit ve více než 1.000 studiích v rozličných zemích i kulturách. Reliabilita dotazníku je rovněž vysoká, Cronbachovo alfa se udává v rozmezí 0,76 – 0,90 (Schwarzer & Jerusalem, 2004). Originální dotazník i jeho přeložené verze jsou volně dostupné na internetu ke stažení, stejně tak i soubor s odpověďmi více jak 18.000 respondentů, s nimiž

případně lze srovnávat vlastní data. Dotazník byl rovněž testován faktorovou analýzou z hlediska unidimenzionality, a bylo potvrzeno, že se jedná o unidimenzionální konstrukt (Schwarzer & Jerusalem, 1995).

General Self-Efficacy Scale je poměrně stručnou a jednoduchou metodou – respondenti odpovídají na čtyřbodové škále na deset otázek (1 vůbec neplatí – 2 spíše neplatí – 3 spíše platí – 4 zcela platí), např. „Díky svým zkušenostem a možnostem vím, jak zvládat neočekávané situace.“, „Vynaložím-li na to potřebné úsilí, pak mohu nalézt řešení pro téměř každý problém.“, apod. Rychlá administrace je velkým plus pro respondenty, kteří většinou neradi věnují svůj čas vyplňování dlouhých dotazníků. Stejně rychlé a jednoduché je i vyhodnocení dotazníku, které se provádí prostým součtem číselných odpovědí. Respondent tak může získat minimálně 10 a maximálně 40 bodů. Průměrný skóre autoři udávají jako 29,28 (Schwarzer & Jerusalem, 1995).

#### **6.6.2 Gallupův dotazník Q12**

Pro měření angažovanosti zaměstnanců jsme zvolili Gallupův dotazník angažovanosti zaměstnanců Q12, jehož psychometrické vlastnosti jsou založené na výsledcích více než 30 milionů respondentů a 30 letech výzkumu v oblasti behaviorální ekonomiky. Dotazník vznikl v letech 1992-1999 a skládá se z dvanácti položek, které nejlépe predikují výkonnost zaměstnanců a pracovních skupin na základě angažovanosti. Přestože byl dotazník přeložen už do 72 jazyků, oficiální česká verze zatím neexistuje. V těchto případech doporučují Urbánek, Denglerová a Širůček (2011) přeložit dotazník z cizího jazyka do češtiny, nezávislým překladatelem zpět z češtiny do původního cizího jazyka, a poté opět z cizího jazyka do češtiny, abychom se vyvarovali překladatelským chybám. Tento přístup jsme proto aplikovali i v tomto případě a výsledné znění otázek najdete v Příloze 5.

Stejně jako u předchozího GSES, i zde se jedná o velmi rychlou a stručnou metodu jak pro administraci, tak pro vyhodnocení. Respondenti odpovídají na pětibodové škále (1 vůbec neplatí – 2 spíše neplatí – 3 nelze určit – 4 spíše platí – 5 zcela platí) na dvanáct otázek, např. „V práci jsou mé názory brány vážně“, „V posledních šesti měsících se mnou někdo v práci mluvil o mém pokroku“, apod. Pro vyhodnocení se opět používá suma číselných hodnocení, tzn. minimálně lze získat 12 bodů a maximálně 60. Výsledné skóre jsou hodnoceny následovně:

Tab. 3: Interpretace výsledků Gallupova dotazníku Q12 (dostupné z <https://www.scribd.com/doc/81709655/Gallup-Employee-Engagement-Questionnaire?fbclid=IwAR21BK1z7b0rTs9RQekBEVH3VLYSFGko7tBa31Es09RN3tdZLe7qhnELC4s>)

48-60 bodů	Vysoce angažovaný zaměstnanec
36-47 bodů	Zaměstnanec není ani angažovaný, ani neangažovaný
12-35 bodů	Neangažovaný zaměstnanec

Kriteriální validita byla zkoumána např. v metaanalýze Hartera a Creglowa (1998), Hartera, Schmidta a Killhama (2003) nebo Hartera et al. (2013). O vysoké reliabilitě svědčí Cronbachovo alfa, udávané jako 0,91.

### 6.6.3 NEO pětifaktorový osobnostní inventář

Abychom mohly zkoumat self-efficacy a angažovanost zaměstnanců v širších souvislostech, rozhodly jsme se použít také zkrácenou verzi dotazníku NEO-PI-R. Skládá se z 60 otázek rozdělených po 12 na pět částí, které nejlépe vystihují dané škály – Otevřenost vůči novým zkušenostem, Svědomitost, Extraverze, Přívětivost a Neuroticismus. Inventář vychází z teorie Big Five a vznikl v roce 1984 pod rukama autorů P. T. Costy a R. R. McCrae. O český překlad se postarali Tomáš Urbánek a Martina Hřebíčková (2001).

Tento vícerozměrný dotazník má dvě verze – jednu pro sebeposouzení a druhou pro posouzení jinou osobou. Pro účely této diplomové práce byla použita varianta se sebeposouzením. Respondenti tedy opět odpovídali na výroky týkající se jejich osoby, např. „Často se cítím horší než ostatní“, „Většina lidí, které znám, mě má ráda“, „Při řešení závažných životních situací se řídím názory autorit“, apod. Svoje odpovědi zaznamenávali na škále od 0 do 4 (0 vůbec nevystihuje, 1 spíše nevystihuje, 2 neutrální, 3 spíše vystihuje, 4 úplně vystihuje).

Reliabilita české verze se pohybuje v rozmezí 0.77 až 0.79. Vnitřní konzistence jednotlivých škál potom v rozpětí 0.60 až 0.84. Faktorová analýza (kromě čtyř výjimek) odpovídá předpokládané struktuře (Hřebíčková, Čermák, 1996). Jedná se tedy o efektivní a často využívaný nástroj, jakým lze popsat osobnost člověka v daných pěti škálách, a který je zároveň snadný a rychlý pro administraci.

## 6.7 Metody zpracování a analýzy dat

Veškerá získaná data bylo zapotřebí nejprve správně seskupit a převést na hrubé skóry. K tomuto účelu jsem používala program Microsoft Office Excel 10, ve kterém jsem si rovněž připravila datové matice vhodné ke statistickému testování v programu SPSS Statistics 17.

Protože vzorek, se kterým jsme pracovaly při ověřování hlavních hypotéz, byl velmi malý a nesplňoval podmínky pro použití běžných parametrických testů, bylo nutné zvolit jinou cestu. Z toho důvodu jsme k získání mediánů a p-hodnoty použily neparametrický Wilcoxonův párový či nepárový test.

Při porovnávání výsledků experimentální a kontrolní skupiny bylo nejprve potřeba zjistit, zda a jakým způsobem se liší naše skupiny v pretestu. Pokud mezi skupinami nebyl signifikantní rozdíl v naměřené proměnné v pretestu, pak jsme použily nepárový Wilcoxonův test diferencí mezi pretestem a posttestem experimentální a kontrolní skupiny. Pokud se skupiny v pretestu lišily, využily jsme pro statistickou analýzu párový Wilcoxonův test zvlášť pro experimentální a zvlášť pro kontrolní skupinu. V praxi jsme pro kontrolu získaných výsledků prováděly oba tyto postupy. Data jsme testovaly na hladině významnosti 0,05.

Vzhledem k nižší síle testu, kterou neparametrické metody testování hypotéz poskytují, jsme se rozhodly pro zajímavost testovat naše data i ANCOVOU, ačkoliv si jsme vědomy, že náš vzorek v mnoha ohledech nesplňuje podmínky pro použití takového postupu. Výstupy z těchto analýz jsou pro zajímavost k dispozici v Příloze 3.

Pro zjištění hodnoty skutečného praktického přínosu signifikantních výsledků bylo potřeba spočítat také velikost efektu, tzv. effect size. K tomuto účelu jsme zvolily výpočet effect size pro neparametrický Wilcoxonův test (označováno jako  $r$ ) podle vzorce (Pallant, 2007):

$$r = \frac{z}{\sqrt{N}}$$

Hodnota effect size byla vyhodnocena podle měřítka (Pallant, 2007):

- $< 0,1$  = malý efekt
- $0,3 - 0,4$  = středně velký efekt
- $> 0,5$  = velký efekt



K nalezení vztahů pro zodpovězení výzkumných otázek jsme použily korelační analýzu, a to opět její neparametrickou obdobu – Spearmanův korelační koeficient, který pracuje s pořadím pozorovaných hodnot a je rezistentní vůči odlehlým hodnotám. Počítá s nulovou hypotézou, že mezi proměnnými není žádný vztah.

## 6.8 Výsledky

Nejprve uvedu popisné statistiky pro všechny sledované znaky, tzn. self-efficacy, angažovanost a pět proměnných z NEO pětifaktorového osobnostního inventáře.

Tab. 4: Deskriptivní charakteristiky sledovaných proměnných spárovaných testů koučované experimentální skupiny (SE = self-efficacy, A = angažovanost, O = otevřenost vůči zkušenosti, S = svědomitost, N = neuroticismus, E = extraverte, P = přívětivost)

			Pretest							Posttest						
			N	Min	Max	Průměr	Medián	Variance	SD	N	Min	Max	Průměr	Medián	Variance	SD
Párové testy	Experimentální skupina	S E	15	27	39	33,5 <sub>3</sub>	34	15,12	3,89	15	25	39	33,8 <sub>7</sub>	34	12,27	3,5
		A	15	27	57	47	51	76,14	8,73	15	37	55	48,9 <sub>3</sub>	50	31,07	5,57
		O	15	1	60	22,8 <sub>7</sub>	15	448,12	21,1 <sub>7</sub>	15	3	92	45,4 <sub>7</sub>	60	1161,5 <sub>5</sub>	34,0 <sub>8</sub>
		S	15	16	100	85	96	489	22,1 <sub>1</sub>	15	87	100	95,2	97	19,46	4,41
		N	15	0	86	35,4	17	1134,6 <sub>9</sub>	33,6 <sub>9</sub>	15	0	47	16,9 <sub>3</sub>	14	322,64	17,9 <sub>6</sub>
		E	15	41	98	80,6	92	377,54	19,4 <sub>3</sub>	15	49	99	81,9 <sub>3</sub>	89	281,5	16,7 <sub>8</sub>
		P	15	40	99	75,9 <sub>3</sub>	75	411,78	20,2 <sub>9</sub>	15	30	99	73,8 <sub>7</sub>	80	586,55	24,2 <sub>2</sub>

Tab. 5: Deskriptivní charakteristiky sledovaných proměnných spárovaných testů nekoučované kontrolní skupiny (SE = self-efficacy, A = angažovanost, O = otevřenost vůči zkušenosti, S = svědomitost, N = neuroticismus, E = extraverte, P = přívětivost)

			Pretest							Posttest						
			N	Min	Max	Průměr	Medián	Variance	SD	N	Min	Max	Průměr	Medián	Variance	SD
Párové testy	Kontrolní skupina	S	22	24	39	33,4 <sub>5</sub>	33	15,78	3,97	22	21	38	33,3 <sub>6</sub>	34	16,34	4,04
		A	22	35	55	45,2 <sub>7</sub>	45, <sub>5</sub>	35,64	5,97	22	33	58	47,5 <sub>9</sub>	48	39,49	6,28
		O	22	1	88	33,4 <sub>1</sub>	35	764,54	27,6 <sub>5</sub>	22	0	81	32,5 <sub>5</sub>	35	577,5	24,0 <sub>3</sub>
		S	22	23	100	87,9 <sub>5</sub>	97	405,19	20,1 <sub>3</sub>	22	76	100	92,5 <sub>5</sub>	96, <sub>5</sub>	71,5	8,46
		N	22	0	96	32,5	26, <sub>5</sub>	1049,1 <sub>2</sub>	32,3 <sub>9</sub>	22	0	71	26,7 <sub>7</sub>	19	522,85	22,8 <sub>7</sub>
		E	22	38	99	71,0 <sub>5</sub>	73, <sub>5</sub>	402,43	20,0 <sub>6</sub>	22	33	99	77,1 <sub>4</sub>	89	436,98	20,9
		P	22	8	98	51,8 <sub>2</sub>	44, <sub>5</sub>	1038,5 <sub>4</sub>	32,2 <sub>3</sub>	22	13	99	52,5	40	1041,1 <sub>2</sub>	32,2 <sub>7</sub>

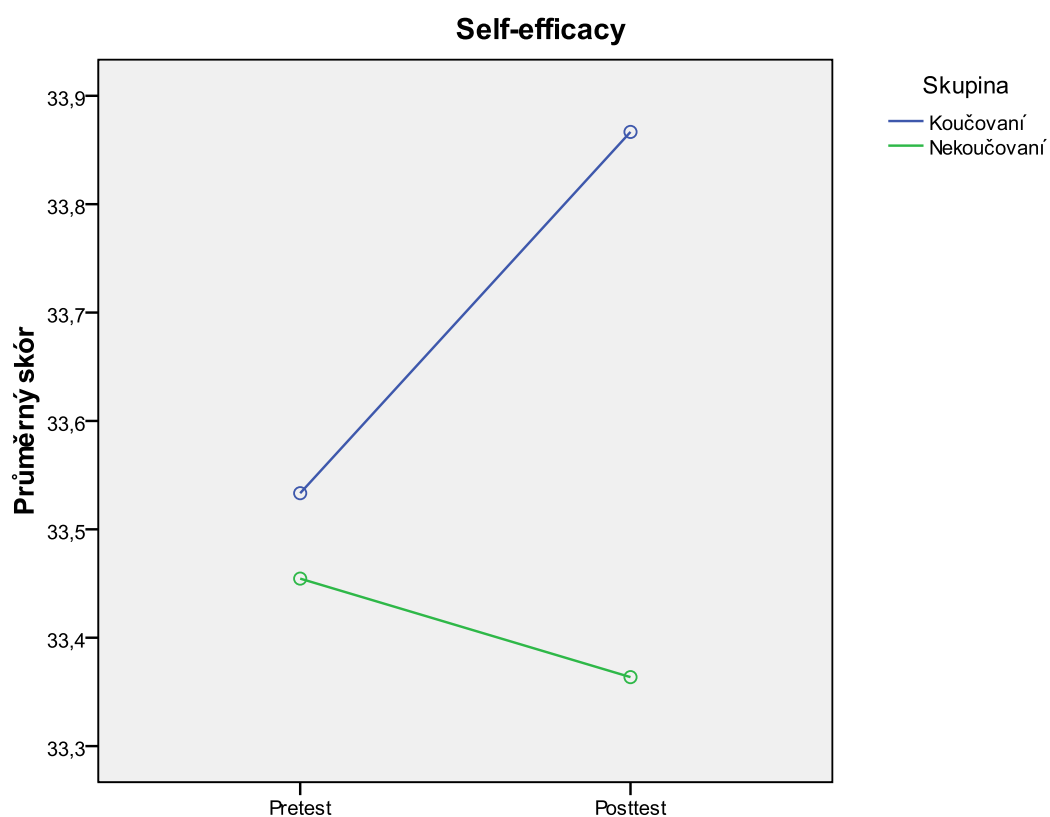
Tab. 6: Deskriptivní charakteristiky sledovaných proměnných koučované experimentální skupiny z prvního a druhého sběru dat (květen a listopad 2018); SE = self-efficacy, A = angažovanost, O = otevřenost vůči zkušenosti, S = svědomitost, N = neuroticismus, E = extraverte, P = přívětivost

			Pretest							Posttest						
			N	Min	Max	Průměr	Medián	Variance	SD	N	Min	Max	Průměr	Medián	Variance	SD
Celkové výsledky	Experimentální skupina	SE	29	24	39	33,5 2	34	14,26	3,78	15	25	39	33,8 7	34	12,27	3,5
		A	29	27	57	47,1 4	49	60,05	7,75	15	37	55	48,9 3	50	31,07	5,57
		O	29	1	77	27,5 5	21	532,1 9	23,0 7	15	3	92	45,4 7	60	1161,5 5	34,0 8
		S	29	16	10 0	89,6 2	96	283,1 7	16,8 3	15	87	10 0	95,2	97	19,46	4,41
		N	29	0	86	33,3 1	21	882,5 1	29,7 1	15	0	47	16,9 3	14	322,64	17,9 6
		E	29	29	10 0	77,5 9	86	407,3 2	20,1 8	15	49	99	81,9 3	89	281,5	16,7 8
		P	29	16	99	68,6 9	68	612,7 9	24,7 6	15	30	99	73,8 7	80	586,55	24,2 2

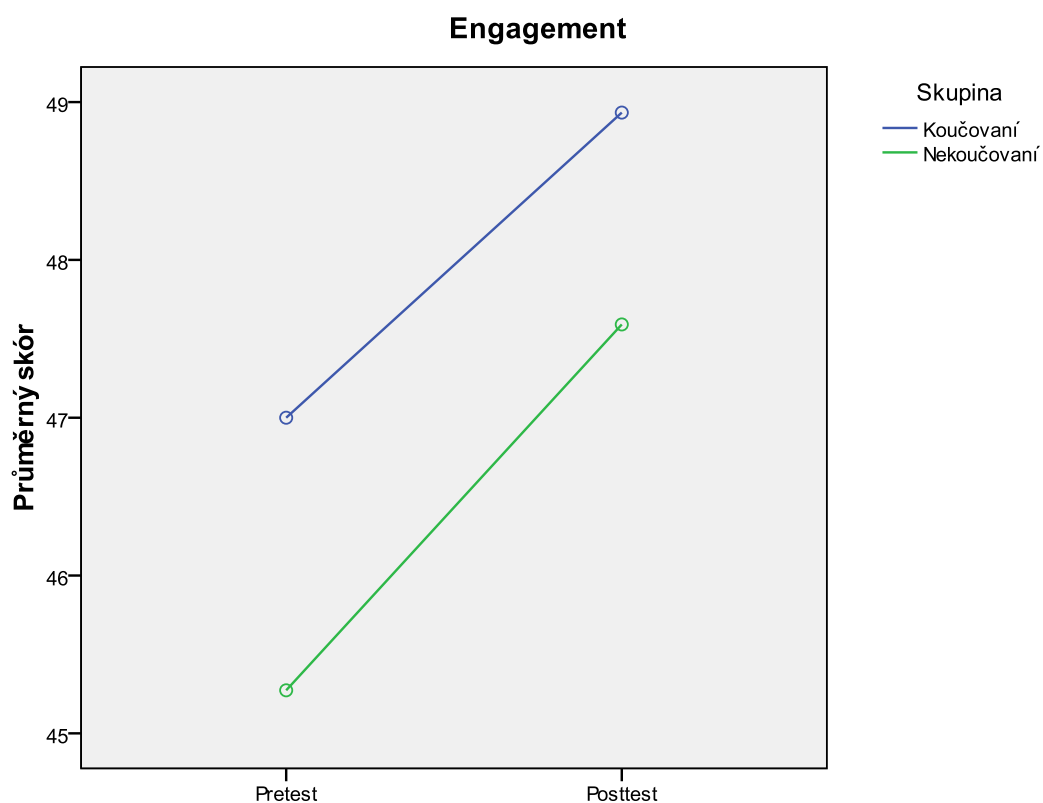
Tab. 7: Deskriptivní charakteristiky sledovaných proměnných nekoučované kontrolní skupiny z prvního a druhého sběru dat (květen a listopad 2018); SE = self-efficacy, A = angažovanost, O = otevřenost vůči zkušenosti, S = svědomitost, N = neuroticismus, E = extraverte, P = přívětivost

			Pretest							Posttest						
			N	Min	Max	Průměr	Medián	Variance	SD	N	Min	Max	Průměr	Medián	Variance	SD
Celkové výsledky	Kontrolní skupina	SE	54	24	39	33,54	33	10,56	3,25	32	21	39	33,03	34	16,23	4,03
		A	54	28	56	45,07	46	44,03	6,64	32	20	58	46,91	48	59,96	7,74
		O	54	1	95	36	33	626,83	25,04	32	0	81	34,19	35	568,88	23,85
		S	54	23	100	90,26	97	293,74	17,14	32	4	100	89	96,5	351,36	18,74
		N	54	0	96	33,41	24	927,19	30,45	32	0	71	26,72	21	512,14	22,63
		E	54	21	99	73,61	81	502,81	22,42	32	3	99	72,81	85	642,35	25,35
		P	54	8	99	55,52	54	819,42	28,63	32	13	99	55,56	51,5	918,38	30,31

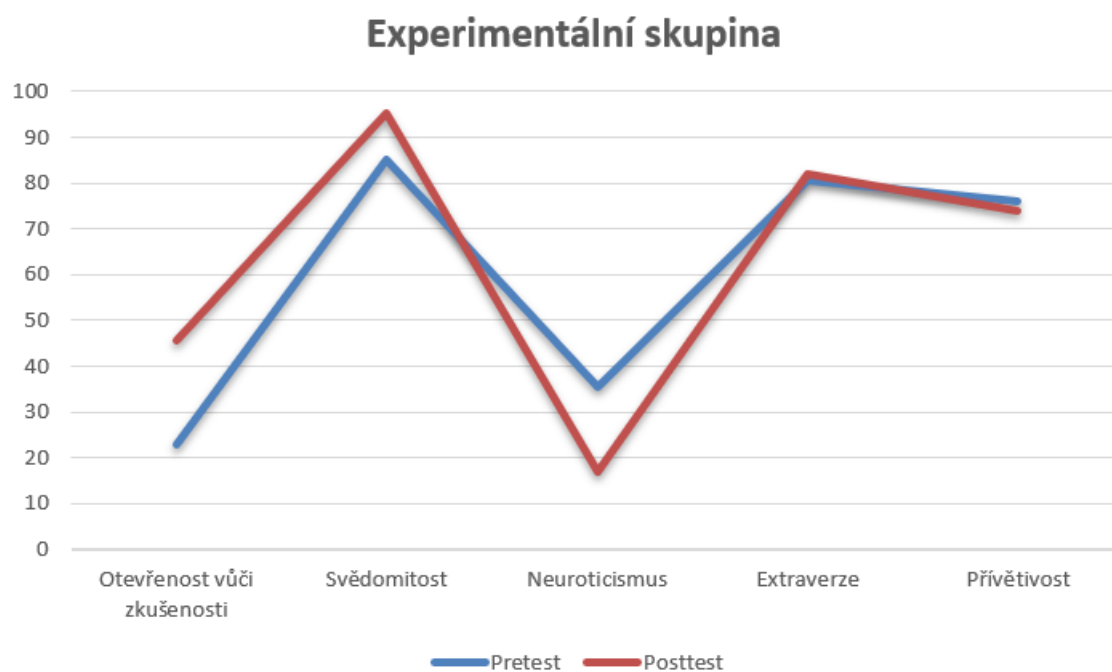
Graf č. 3: Srovnání průměrných skóru self-efficacy experimentální koučované a kontrolní nekoučované skupiny v pretestu a posttestu



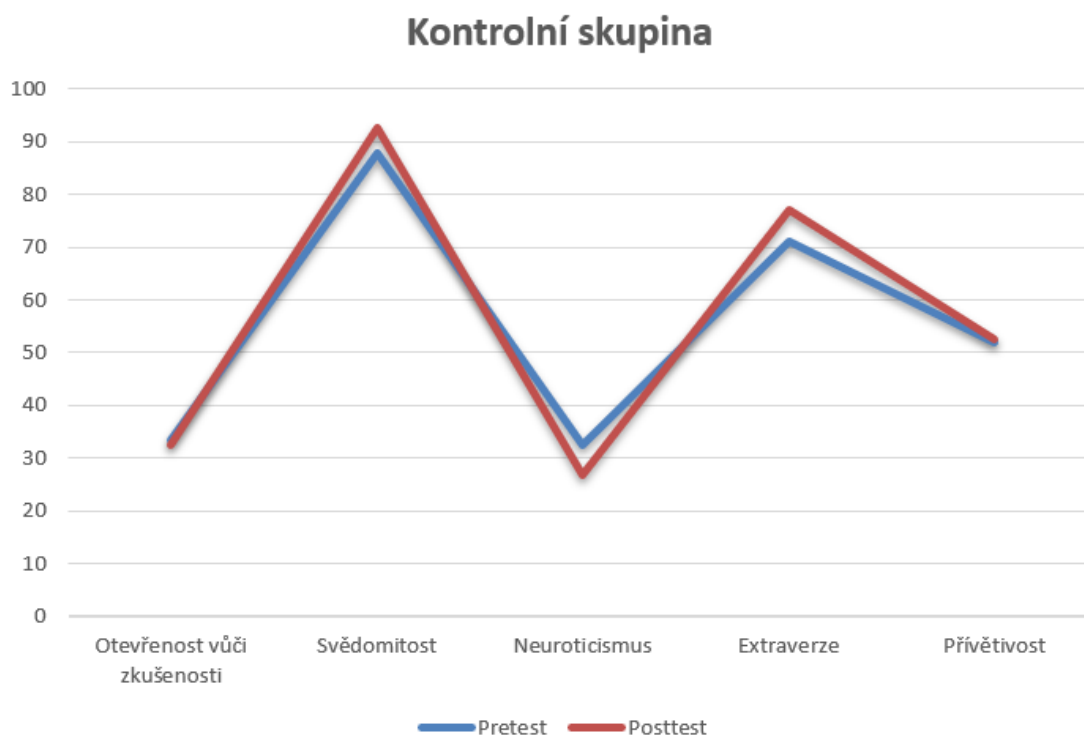
Graf č. 4: Srovnání průměrných skóru engagementu experimentální koučované a kontrolní nekoučované skupiny v pretestu a posttestu



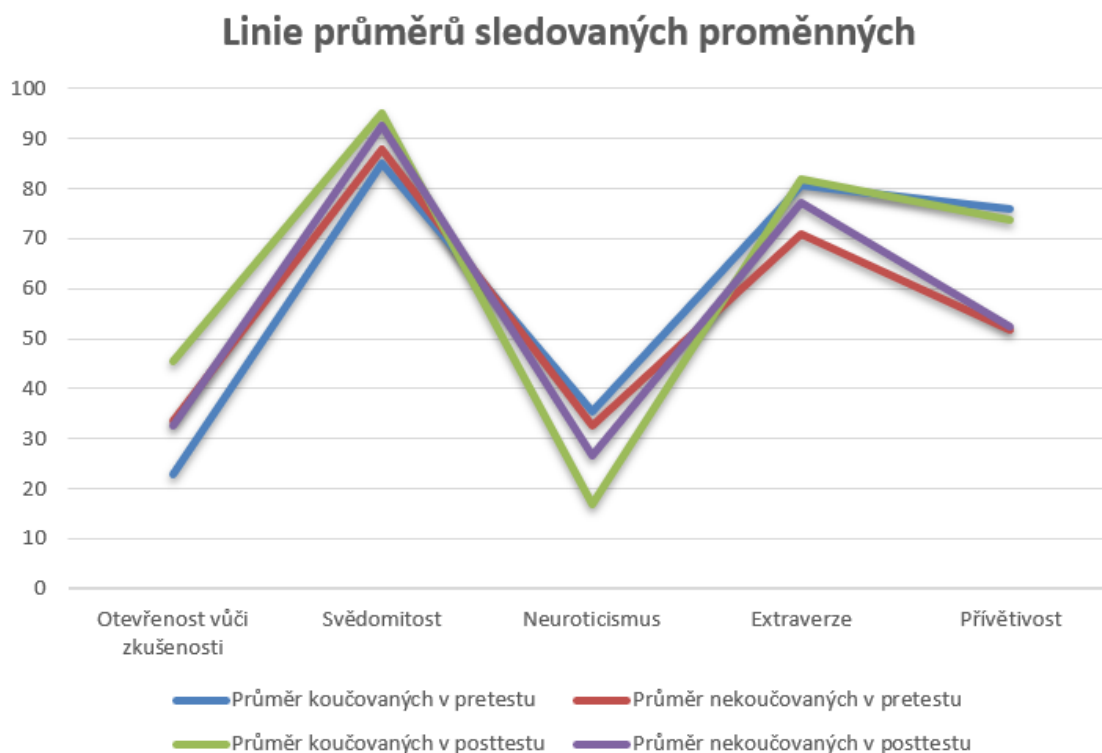
Graf č. 5: Linie průměrů sledovaných proměnných Big Five u experimentální skupiny v pretestu a posttestu



Graf č. 6: Linie průměrů sledovaných proměnných Big Five u kontrolní skupiny v pretestu a posttestu



Graf č. 7: Linie průměrů všech sledovaných proměnných Big Five



Rozložení dat v jednotlivých souborech a dvou vlnách sběru dat je vidět také skrze histogramy na obrázcích 1–28, které jsou součástí Přílohy 1.

Tři hlavní stanovené hypotézy byly testovány na vzorku 37 respondentů, což odpovídá množství spárovaných dotazníků z pretestu a posttestu. Následně jsme se věnovaly vedlejším výzkumným otázkám v samostatných podkapitolách.

### **6.8.1 H1: Koučování mělo signifikantní vliv na self-efficacy zaměstnanců v experimentální skupině**

Jinými slovy testujeme, zda u experimentální skupiny došlo po dokončení koučovacího programu k významné změně v proměnné self-efficacy v porovnání s kontrolní skupinou, u které předpokládáme, že ke změně nedošlo. Očekáváme, že self-efficacy bude v posttestu experimentální skupiny signifikantně vyšší, zatímco v posttestu kontrolní skupiny nedošlo ani k signifikantnímu nárůstu, ani k signifikantnímu poklesu. Tuto hypotézu testujeme oproti nulové hypotéze, která říká, že self-efficacy koučovaných a nekoučovaných zaměstnanců je stejná, resp. že mediány obou skupin jsou stejné.

Mezi skupinami nebyl signifikantní rozdíl v pretestech, proto jsme mohly použít k výpočtu Wilcoxonův nepárový test diferencí:

Tab. 8: Hodnoty Wilcoxonova nepárového testu pro testovanou proměnnou self-efficacy. Rozdíl ve výkonu mezi experimentální a kontrolní skupinou.

		N	Průměrné pořadí	Z	p-hodnota
Self-efficacy	Experimentální skupina	15	19,20	-0,093	0,926
	Kontrolní skupina	22	18,86		

Jak vidíme, průměrné pořadí koučovaných vedoucích pracovníků je vyšší než průměrné pořadí nekoučovaných, což samo o sobě ještě neznamená, že by jejich self-efficacy bylo vyšší. Na základě testové statistiky a p-hodnoty musíme konstatovat, že nemáme dostatek důkazů k zamítnutí nulové hypotézy. Rozdíl mezi self-efficacy koučovaných a nekoučovaných vedoucích pracovníků po absolvování koučovacího programu tedy není statisticky významný.

Pro kontrolu jsme použily i Wilcoxonův párový test zvlášť pro experimentální a zvlášť pro kontrolní skupinu, který rovněž neodhalil signifikantní změny ani u jedné ze skupin. Jeho výsledky můžete pro zajímavost najít v Příloze 2 diplomové práce.

### **6.8.2 H2: Koučování mělo signifikantní vliv na engagement zaměstnanců v experimentální skupině**

V tomto případě testujeme, zda u experimentální skupiny došlo po dokončení koučovacího programu k významné změně v proměnné engagement v porovnání s kontrolní skupinou, u které předpokládáme, že ke změně nedošlo. Očekáváme, že engagement bude v posttestu experimentální skupiny signifikantně vyšší, zatímco v posttestu kontrolní skupiny nedošlo ani k signifikantnímu nárůstu, ani k signifikantnímu poklesu. Tuto hypotézu testujeme oproti nulové hypotéze, která říká, že engagement koučovaných a nekoučovaných zaměstnanců je stejný, resp. že mediány obou skupin jsou stejné.

Mezi skupinami nebyl signifikantní rozdíl v pretestech, proto jsme mohly použít k výpočtu Wilcoxonův nepárový test diferencí:

Tab. 9: Hodnoty Wilcoxonova nepárového testu pro testovanou proměnnou engagement. Rozdíl ve výkonu mezi experimentální a kontrolní skupinou.

		N	Průměrné pořadí	Z	p-hodnota
Engagement	Experimentální skupina	15	17,30	-0,792	0,428
	Kontrolní skupina	22	20,16		

Tentokrát můžeme vidět, že průměrné pořadí koučovaných vedoucích pracovníků je paradoxně nižší než průměrné pořadí nekoučovaných, avšak na základě testové statistiky a p-hodnoty musíme konstatovat, že naměřené rozdíly nejsou statisticky významné a musíme tedy přijmout nulovou hypotézu.

Pro kontrolu jsme použily i Wilcoxonův párový test zvlášť pro experimentální a zvlášť pro kontrolní skupinu, který rovněž neodhalil signifikantní změny ani u jedné ze skupin. Jeho výsledky můžete pro zajímavost najít v Příloze 2 diplomové práce.

### **6.8.3 H3: Koučování mělo signifikantní vliv na osobnostní charakteristiky podle teorie Big Five u zaměstnanců experimentální skupiny**

Osobnostními charakteristikami se v tomto případě myslí pět proměnných podle teorie Big Five, tzn. otevřenost vůči zkušenosti, svědomitost, neuroticismus, extraverte a přívětivost. U všech těchto proměnných kromě neuroticismu předpokládáme, že se jejich hodnoty v experimentální skupině po absolvování koučovacího programu signifikantně zvýšily v porovnání s kontrolní skupinou, kde neočekáváme žádnou signifikantní změnu. U proměnné neuroticismus naopak očekáváme významné snížení v experimentální skupině po dokončení koučovacího programu. Tyto hypotézy budeme jednotlivě testovat oproti nulovým hypotézám, které říkají, že osobnostní charakteristiky koučované i nekoučované skupiny jsou stejné, resp. Že mediány obou skupin jsou stejné.

#### **Vliv koučování na otevřenost vůči zkušenosti**

H3a: Otevřenost vůči zkušenosti je po koučování statisticky významně vyšší.

Testujeme oproti nulové hypotéze, která říká, že proměnná otevřenost vůči zkušenosti je stejná na začátku i na konci koučování.

Mezi skupinami nebyl signifikantní rozdíl v pretestech, proto jsme opět použily Wilcoxonův nepárový test diferencí:



Tab. 10: Hodnoty Wilcoxonova nepárového testu pro testovanou proměnnou otevřenost vůči zkušenosti. Rozdíl ve výkonu mezi experimentální a kontrolní skupinou.

		N	Průměrné pořadí	Z	p-hodnota
Otevřenost vůči zkušenosti	Experimentální skupina	15	24,70	-2,646	0,008
	Kontrolní skupina	22	15,11		

Na základě tabulky č. 10 můžeme usoudit, že proměnná otevřenost vůči zkušenosti je v experimentální skupině signifikantně vyšší oproti kontrolní skupině, což naznačuje, že koučování s jistou pravděpodobností mělo na otevřenost vůči zkušenosti pozitivní vliv ( $Z = -2,646$ ,  $p < 0,05$ ,  $r = 0,48$ ).

Tento vztah jsme pro kontrolu ověřovali také párovým Wilcoxonovým testem zvlášť pro experimentální a zvlášť pro kontrolní skupinu, a jak je vidět v tabulkách níže, signifikantní nárůst v proměnné otevřenost vůči zkušenosti se nám u experimentální skupiny potvrdil ( $Z = -2,614$ ,  $p < 0,01$ ,  $r = 0,48$ ).

Tab. 11: Hodnoty Wilcoxonova párového testu pro testovanou proměnnou otevřenost vůči zkušenosti. Rozdíl ve výkonu experimentální skupiny v pretestu a posttestu.

Experimentální skupina		N	Průměr	Směrodatná odchylka	Medián	Průměrné pořadí		Z	p-hodnota
						Posttest < Pretest	Posttest > Pretest		
Otevřenost vůči zkušenosti	Pretest	15	22,87	21,169	15	4,67	8,83	-2,614	0,009
	Posttest	15	45,47	34,082	60				

Tab. 12: Hodnoty Wilcoxonova párového testu pro testovanou proměnnou otevřenost vůči zkušenosti. Rozdíl ve výkonu kontrolní skupiny v pretestu a posttestu.

Kontrolní skupina		N	Průměr	Směrodatná odchylka	Medián	Průměrné pořadí		Z	p-hodnota
						Posttest < Pretest	Posttest > Pretest		
Otevřenost vůči zkušenosti	Pretest	22	33,41	27,650	35	9,44	17,00	-0,796	0,426
	Posttest	22	32,55	24,031	35				

Neparametrické metody mají však nižší sílu testu, proto jsme data následně zkoušely testovat také pomocí ANCOVY. Tuto metodu jsme použily spíše jen pro zajímavost, protože ačkoliv se nám podařilo splnit Levenovým testem podmínku homogenity ( $p > 0,05$ ), stále nemáme pro toto testování dostatečně velký vzorek. Jako kovariát jsme použily pretestovou hodnotu proměnné.

Tab. 13: Výsledek ANCOVY pro proměnnou otevřenost vůči zkušenosti

Otevřenost vůči zkušenosti	Zdroj variability	Součet čtverců	Stupně volnosti	F	p
	Skupina	2494,818	1	3,407	0,074
	Chyba	24894,19	34		

ANCOVA nám podle očekávání nepotvrdila signifikantní vliv koučování na otevřenost vůči zkušenosti, ačkoliv výsledek byl relativně těsný.

### Vliv koučování na svědomitost

H3b: Svědomitost je po koučování statisticky významně vyšší.

Testujeme oproti nulové hypotéze, která říká, že proměnná svědomitost je stejná na začátku i na konci koučování.

Mezi skupinami nebyl signifikantní rozdíl v pretestech, proto jsme opět použily Wilcoxonův nepárový test diferencí:

Tab. 14: Hodnoty Wilcoxonova nepárového testu pro testovanou proměnnou svědomitost. Rozdíl ve výkonu mezi experimentální a kontrolní skupinou.

		N	Průměrné pořadí	Z	p-hodnota
Svědomitost	Experimentální skupina	15	22,17	-1,475	0,140
	Kontrolní skupina	22	16,84		

Na základě tabulky č. 14 můžeme usoudit, že proměnná svědomitost není v experimentální skupině signifikantně vyšší oproti kontrolní skupině, což znamená, že se nám nepodařilo najít dostatek důkazů pro zamítnutí nulové hypotézy.

Tento vztah jsme pro kontrolu ověřovaly také párovým Wilcoxonovým testem zvlášť pro experimentální a zvlášť pro kontrolní skupinu, a jak je vidět v tabulkách níže, zde jsme signifikantní nárůst v proměnné svědomitost u experimentální skupiny zaznamenaly ( $Z = -2,077$ ,  $p < 0,05$ ,  $r = 0,38$ ).

Tab. 15: Hodnoty Wilcoxonova testu pro testovanou proměnnou svědomitost. Rozdíl ve výkonu experimentální skupiny v pretestu a posttestu.

Experimentální skupina		N	Průměr	Směrodatná odchylka	Medián	Průměrné pořadí		Z	p-hodnota
						Posttest < Pretest	Posttest > Pretest		
Svědomitost	Pretest	15	85,00	22,113	96	5,33	7,50	-2,077	0,038
	Posttest	15	95,20	4,411	97				

Tab. 16: Hodnoty Wilcoxonova testu pro testovanou proměnnou svědomitost. Rozdíl ve výkonu kontrolní skupiny v pretestu a posttestu.

Kontrolní skupina		N	Průměr	Směrodatná odchylka	Medián	Průměrné pořadí		Z	p-hodnota
						Posttest < Pretest	Posttest > Pretest		
Svědomitost	Pretest	22	87,95	20,129	97	9,50	9,50	0,000	1,000
	Posttest	22	92,55	8,456	96,50				

Opět jsme proto testovaly také pomocí ANCOVY. Tentokrát bohužel nebyla dodržena ani podmínka homogenity sledovaná Levenovým testem ( $p < 0,05$ ). Výsledek zobrazuje tabulka 17, a jak můžeme vidět, ANCOVA signifikantní rozdíl neprokázala.

Tab. 17: Výsledek ANCOVY pro proměnnou svědomitost

Svědomitost	Zdroj variability	Součet čtverců	Stupně volnosti	F	p
	Skupina	65,146	1	1,252	0,271
	Chyba	1768,544	34		

### Vliv koučování na neuroticismus

H3c: Neuroticismus je po koučování statisticky významně nižší.

Testujeme oproti nulové hypotéze, která říká, že proměnná neuroticismus je stejná na začátku i na konci koučování.

Mezi skupinami nebyl signifikantní rozdíl v pretestech, proto jsme opět použily Wilcoxonův nepárový test diferencí:

Tab. 18: Hodnoty Wilcoxonova nepárového testu pro testovanou proměnnou neuroticismus. Rozdíl ve výkonu mezi experimentální a kontrolní skupinou.

		N	Průměrné pořadí	Z	p-hodnota
Neuroticismus	Experimentální skupina	15	17,30	-0,789	0,430
	Kontrolní skupina	22	20,16		

Neuroticismus není signifikantně nižší u koučovaných zaměstnanců v porovnání s nekoučovanými zaměstnanci, přijímáme tedy nulovou hypotézu. Tento závěr jsme rovněž ověřovali i pomocí Wilcoxonova párového testu zvlášť pro experimentální a zvlášť pro kontrolní skupinu, nicméně jsme došli ke stejnému výsledku. Pro zajímavost jsou tyto výsledky součástí Příloh 2.

### **Vliv koučování na extraverci**

H3d: Extraverze se vlivem koučování zvýšila.

Testujeme oproti nulové hypotéze, která říká, že proměnná extraverze je stejná na začátku i na konci koučování.

Mezi skupinami nebyl signifikantní rozdíl v pretestech, proto jsme opět použily Wilcoxonův nepárový test diferencí:

Tab. 19: Hodnoty Wilcoxonova nepárového testu pro testovanou proměnnou extraverze. Rozdíl ve výkonu mezi experimentální a kontrolní skupinou.

		N	Průměrné pořadí	Z	p-hodnota
Extraverze	Experimentální skupina	15	17,43	-0,728	0,466
	Kontrolní skupina	22	20,07		

Z výsledků usuzujeme, že extraverze se vlivem koučování u experimentální skupiny významně nezměnila. Ke stejnému závěru jsme došli i s využitím Wilcoxova párového testu, jehož výstupy můžete najít v Příloze 2.

### **Vliv koučování na přívětivost**

H3e: Přívětivost se vlivem koučování zvýšila.

Testujeme oproti nulové hypotéze, která říká, že proměnná přívětivost je stejná na začátku i na konci koučování.

U této proměnné byl signifikantní rozdíl v pretestech mezi skupinami ( $p < 0,05$ ), proto jsme místo Wilcoxonova nepárového testu diferencí použili párový Wilcoxonův test zvlášť pro experimentální a zvlášť pro kontrolní skupinu.

Tab. 20: Hodnoty Wilcoxonova testu pro testovanou proměnnou přívětivost. Rozdíl ve výkonu experimentální skupiny v pretestu a posttestu.

Experimentální skupina		N	Průměr	Směrodatná odchylka	Medián	Průměrné pořadí		Z	p-hodnota
						Posttest < Pretest	Posttest > Pretest		
Přívětivost	Pretest	15	75,93	20,292	75	8,31	7,64	-0,369	0,712
	Posttest	15	73,87	24,219	80				

Tab. 21: Hodnoty Wilcoxonova testu pro testovanou proměnnou přívětivost. Rozdíl ve výkonu kontrolní skupiny v pretestu a posttestu.

Kontrolní skupina		N	Průměr	Směrodatná odchylka	Medián	Průměrné pořadí		Z	p-hodnota
						Posttest < Pretest	Posttest > Pretest		
Přívětivost	Pretest	22	51,82	32,226	44,50	10,85	10,15	-0,131	0,896
	Posttest	22	52,50	32,266	40				

Naše data nepodporují tvrzení o změnách v přívětivosti vlivem koučování, jak můžeme vidět v tabulce 20. K významnému posunu nedošlo ani u kontrolní skupiny v tabulce 21.

#### 6.8.4 VVO1: Jaký je vztah mezi délkou pracovního poměru a engagementem zaměstnanců?

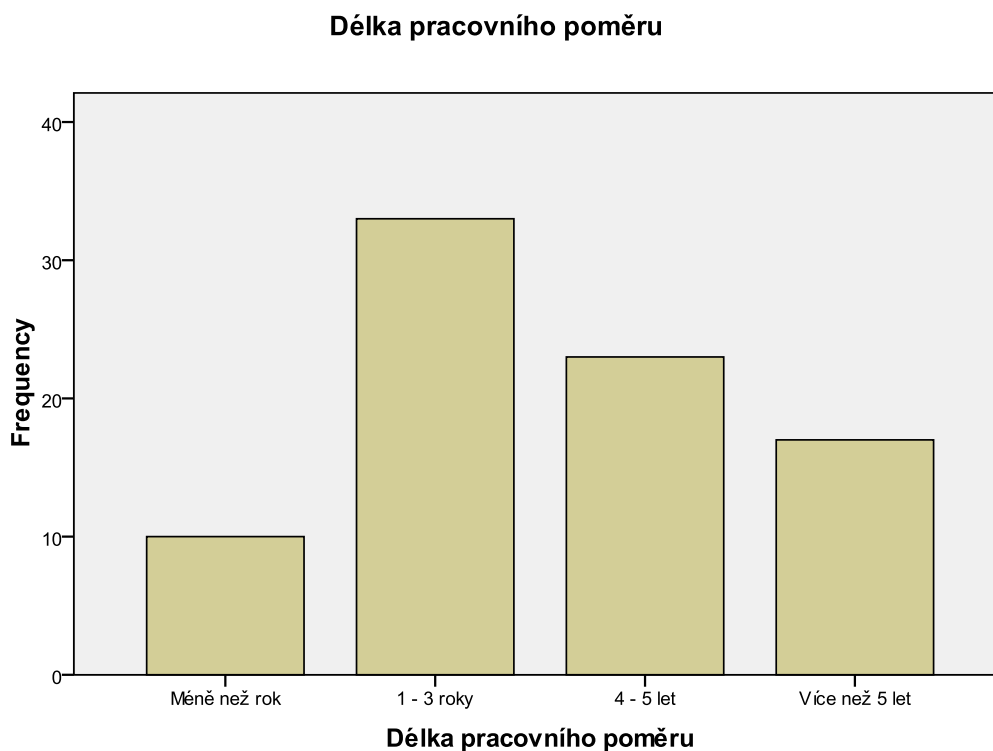
Chtěli jsme ověřit předpoklad, že engagement zaměstnanců je nejsilnější v prvních letech po vytvoření pracovního poměru a postupem času klesá. Na základě toho jsme stanovily vedlejší hypotézu:

VH1: S rostoucí délkou pracovního poměru klesá angažovanost.

Tuto hypotézu jsme testovaly oproti nulové hypotéze, která říká, že délka pracovního poměru na angažovanost nemá vliv.

Tato hypotéza byla testovaná na původním vzorku N=83 za pomoci Spearmanova korelačního koeficientu.

Graf 9: Četnost proměnné Délka pracovního poměru znázorněná na histogramu



Spearmanův korelační koeficient nám říká, že korelace mezi těmito dvěma proměnnými neexistuje. Statistická významnost je rovněž zanedbatelná. K zamítnutí nulové hypotézy tedy nemáme dostatek důkazů.

### **6.8.5 VVO2: Jaký je vztah mezi délkou pracovního poměru a self-efficacy zaměstnanců?**

Stejným způsobem jako v předchozí podkapitole jsme ověřovaly závislost self-efficacy na délce trvání pracovního poměru. Tentokrát byl ale předpoklad opačný, tzn. že s rostoucí délkou pracovního poměru roste také self-efficacy zaměstnanců, protože už mají více zkušeností a dovedností.

Tato hypotéza tedy byla testovaná oproti nulové hypotéze, která říká, že délka pracovního poměru na self-efficacy nemá vliv.

Tentokrát vyšel Spearmanův korelační koeficient 0,166, což by indikovalo pouze velmi nízkou korelaci, nicméně ani tato korelace není statisticky významná.

### **6.8.6 VVO3: Jaký je vztah mezi self-efficacy a engagementem zaměstnanců?**

Abychom dokázaly zodpovědět tuto vedlejší výzkumnou otázku, stanovily jsme vedlejší hypotézu:

VH3: S rostoucím self-efficacy roste také engagement zaměstnanců.

Tuto vedlejší hypotézu jsme testovaly oproti nulové, která říká, že self-efficacy nemá na engagement zaměstnanců vliv.

Opět jsme použily Spearmanův korelační koeficient na vzorku  $N=83$ :

Spearmanův korelační koeficient vyšel nízký, ukazoval by tedy slabou závislost, nicméně tato závislost není statisticky významná, a tudíž naše data nepodporují rozhodnutí o zamítnutí nulové hypotézy.

### **6.8.7 VVO4: Jaký je vztah mezi self-efficacy zaměstnanců a jejich osobnostními charakteristikami podle teorie Big Five?**

Vycházíme z předpokladu, že self-efficacy by mohlo pozitivně korelovat s některými osobnostními charakteristikami podle teorie Big Five, jako např. se svědomitostí. Tzn. že čím vyšší má zaměstnanec self-efficacy, tím vyšší bude skórovat také v proměnné svědomitost, vyhodnocené pomocí NEO pětifaktorového osobnostního inventáře.

S jinými proměnnými by self-efficacy naopak mohlo korelovat negativně, např. s neuroticismem – čím vyšší skóre v self-efficacy, tím nižší v proměnné neuroticismus.



Abychom mohli tuto vedlejší výzkumnou otázku zodpovědět, změřili jsme opět Spearmanův korelační koeficient u self-efficacy a všech proměnných z dotazníku NEO (aby nám případně některé zajímavé korelace nezůstaly skryté).

Tab. 22: Korelační matice (Spearmanův korelační koeficient) pro proměnné self-efficacy, svědomitost, přívětivost, neuroticismus, extraverze a otevřenost vůči zkušenosti. N=83.

		Self-efficacy	Otevřenost vůči zkušenosti	Svědomitost	Neuroticismus	Extraverze	Přívětivost
Self-efficacy	Korelační koeficient	1,000	0,143	0,322**	-0,466**	0,348**	0,077
	p-hodnota	X	0,198	0,003	0,000	0,001	0,487

V tabulce můžeme vidět tři signifikantní korelace a všechny dokonce na hladině významnosti 0,01 (označeno \*\*).

Nejsilnější z nich je negativní korelace -0,466 u proměnné Neuroticismus. Tento výsledek naznačuje, že self-efficacy středně silně negativně koreluje s neuroticismem, a naše původní domněnka tak byla správná.

Dvě pozitivní korelace se objevily také u položek Svědomitost (rovněž podle našeho předpokladu) – částečná až středně silná korelace, a dále také Extraverze – částečná až středně silná korelace. Zdá se, že čím vyšší self-efficacy je, tím vyšší bude pravděpodobně i svědomitost a extraverze zaměstnance.

#### 6.8.8 VVO5: Jaký je vztah mezi engagementem zaměstnanců a jejich osobnostními charakteristikami podle teorie Big Five?

Podobně jako u předchozí výzkumné otázky i zde vycházíme z předpokladu, že by engagement zaměstnanců mohla pozitivně či negativně korelovat s některými osobnostními charakteristikami podle teorie Big Five.

Pozitivní korelaci očekáváme např. mezi proměnnými engagement a svědomitost, tzn. čím vyšší bude engagement zaměstnance, tím vyšší bude i jeho svědomitost.

Výstupy z korelační analýzy a hodnoty Spearmanova korelačního koeficientu můžeme vidět v tabulce níže.

Tab. 23: Korelační matice (Spearmanův korelační koeficient) pro proměnné engagement, svědomitost, přívětivost, neuroticismus, extraverze a otevřenost vůči zkušenosti. N=83.

		Engagement	Otevřenost vůči zkušenosti	Svědomitost	Neuroticismus	Extraverze	Přívětivost
Engagement	Korelační koeficient	1,000	-0,094	0,198	-0,175	0,247*	0,104
	p-hodnota	X	0,399	0,073	0,113	0,024	0,351

Z výstupů můžeme usoudit, že existuje slabá pozitivní korelace mezi proměnnými engagement a extraverze. Data tedy nepodporují naši původní domněnku, ale místo toho naznačují, že s rostoucím engagementem zaměstnanců může slabě růst také jejich extraverze.

## 7. Diskuse

Empirická část diplomové práce se zabývala primárně ověřováním vztahů mezi koučováním, jakožto metodou rozvoje zaměstnanců, self-efficacy, engagementem a osobnostními charakteristikami podle teorie Big Five na zaměstnancích nejmenované retailové společnosti. Sekundárně se práce věnuje ověřování vztahů mezi osobnostními charakteristikami, self-efficacy a engagementem, také mezi délkou pracovního poměru, self-efficacy a engagementem, i samostatně mezi self-efficacy a engagementem.

Výzkum spočíval v porovnání experimentální skupiny, která podstoupila půlroční koučovací program, s kontrolní skupinou, která koučovací program nepodstoupila. Koučování bylo daným zaměstnancům prezentováno jako určitý firemní benefit a ocenění, kterého mohou využít ke svému dalšímu profesnímu rozvoji, a nebylo nijak stanoveno ani kontrolováno, jakým směrem se reálně koučování může ubírat. Jedinou podmínkou, kterou akceptovali i jednotliví kouči, bylo, aby se koučování věnovalo pracovním tématům (jako např. motivace týmu, fluktuace apod.).

Data měla být sesbírána na vzorku 144 vedoucích zaměstnanců, nicméně předkládané dotazníky vyplnilo pouze 83 z nich v pretestu a 47 v posttestu, tudíž reálný počet spárovaných odpovědí byl nižší. Podařilo se nám přiřadit výsledky z pretestu a posttestu u 15 koučovaných zaměstnanců a 22 nekoučovaných zaměstnanců. Data byla sbírána v dubnu a listopadu roku 2018. K analýze dat v programu SPSS jsme vzhledem k nerovnoměrnému rozložení a malému vzorku zvolily neparametrické metody – Wilcoxonův párový a nepárový test. Pokud bychom dokázaly splnit veškeré potřebné podmínky a měly dostatečně velký vzorek respondentů, bylo by určitě vhodnější podrobit naše data ANCOVĚ, už jen z toho důvodu, že neparametrické metody vykazují nižší sílu testu. I s vědomím toho, že naše výzkumné soubory zdaleka nesplňují všechny potřebné podmínky pro použití ANCOVY, jsme čistě pro zajímavost data analyzovaly i tímto způsobem. Podrobnější informace k výstupům z ANCOVY jsou zařazeny v Příloze 3.

Hlavním předpokladem výzkumu bylo, že vlivem koučování vzroste self-efficacy a engagement a dojde ke změně i v rámci osobnostních charakteristik koučovaných zaměstnanců v experimentální skupině, zatímco u kontrolní skupiny nebudeme pozorovat výraznější změny. Tyto domněnky se potvrdily jen částečně. Ačkoliv jsme u koučovaných zaměstnanců pozorovaly určité navýšení ve středních hodnotách v rámci self-efficacy, nebylo toto navýšení signifikantní. Signifikantní změnu jsme však zaznamenaly v proměnné

otevřenost vůči zkušenosti, u které můžeme potvrdit prokazatelný nárůst vlivem koučování. To může znamenat, že koučování pomohlo koučovaným nacházet nová řešení, nové způsoby dosahování stanovených cílů, a poskytovalo nové náhledy a perspektivy. Speklativní je výsledek u proměnné svědomitost, jelikož párový Wilcoxonův test potvrdil signifikantní nárůst svědomitosti u koučovaných zaměstnanců po absolvování koučování v porovnání s nekoučovanými zaměstnanci, nicméně nepárový Wilcoxonův test diferencí tento významný nárůst nepodpořil.

Výzkum byl limitován jak malým vzorkem, na kterém probíhalo statistické testování hypotéz, tak už samotným designem koučovacího programu, který nám neumožňoval sledovat, jaké cíle si koučovaní zaměstnanci nastavili, a zda se jim podařilo těchto cílů dosáhnout. Protože jsme nad tímto neměly kontrolu, je pravděpodobné, že se dopady a vlivy koučování ukázaly na zcela jiných aspektech profesního či osobního života, než jaké jsme předpokládaly.

V neprospěch výzkumu mohlo hrát také množství intervenujících proměnných, které jsme bohužel nebyly schopny ovlivnit. Je běžné a přirozené, že na obchodní výsledky má vliv celá řada ukazatelů a jejich vzájemná součinnost, jako např. aktuální ekonomická situace na trhu, fluktuace v týmu, nové nařízení či pokyny z vedení, organizační změny, nebo dokonce i počasí a roční období. Prostředí dané retailové společnosti je navíc velmi dynamické a progresivní, díky čemuž se zaměstnanci často potýkají s novými výzvami a příležitostmi, které rovněž mohou působit na jejich výkon. Koučovaní zaměstnanci např. mohli se svým koučem pracovat na zvýšení motivace a zlepšení prodejních dovedností v jejich týmu, ale v momentě, kdy např. jejich obchodní jednotka nebyla zákazníky navštěvovaná, což by byla vnější okolnost, kterou nebylo dost dobře možné ovlivnit, pak pravděpodobně klesala motivace k jakýmkoliv snahám a změnám vyplývajícím z koučování.

Důležité je také zmínit, že sběr dat v pretestu probíhal v době, kdy už koučovaní zaměstnanci věděli, že byli zařazeni do tohoto programu, a někteří z nich dokonce již absolvovali nulté schůzky se svým koučem, proto mohla být počáteční pretestová data těmito skutečnostmi ovlivněná. Pokud by k takovému ovlivnění došlo, mohl by být i malý rozdíl mezi pretestem a posttestem ve skutečnosti mnohem významnější. Pokud bychom data sbíraly ještě před tím, než by zaměstnanci dostali informaci o svém zařazení do koučovacího programu, mohly bychom získat přesnější výsledky.

Nevýhodu spatřuji také ve způsobu sběru dat. Je obecně známo, že vyplňování dotazníků není ani oblíbenou činností, ani nejspolehlivějším způsobem, jakým můžeme posuzovat skutečnost, jelikož záleží na tom, do jaké míry je respondent při vyplňování údajů o sobě upřímný, poctivý a objektivní. Skutečný problém byl však v získání spárovaných odpovědí z dotazníků z pretestu a posttestu. Vzhledem k tomu, že jsme kladly velký důraz na zachování anonymity, byly výsledky respondentů přiřazovány k sobě na základě jimi zvoleného hesla. To se ukázalo jako největší kámen úrazu, protože si většina respondentů svá hesla z pretestu nezapamatovala, a díky tomu nebylo možné jejich výsledky spárovat.

Pokud bychom dokázaly této skutečnosti nějakým způsobem předejít, pak by výzkumu určitě prospělo, pokud bychom dotazníky administrovaly nejen na začátku a na konci koučovacího programu, ale také alespoň jednou v jeho průběhu, a případně i následně po několika měsících od poslední koučovací schůzky, abychom mohly sledovat, zda se dostavil efekt sebekoučování.

Kvůli silnému požadavku na zachování anonymity zaměstnanců společnosti navíc poskytovala naše data jen velmi málo demografických informací, a bylo by jistě přínosem, pokud bychom těchto informací měly k dispozici více. Typicky se v tomto ohledu nabízí např. srovnání mužů a žen.

Osobně si však nemyslím, že by výsledek statistické analýzy měl jakýmkoliv způsobem vést ke zklamání z nedostavení se očekávaných účinků, a zavrnutí koučování jakožto neefektivní a neužitečné metody. A to nejen na základě dřívějších výzkumů, které mluví o pozitivních výsledcích koučování, ale také s ohledem na velmi pozitivní ohlasy, které koučování u zapojených zaměstnanců vyvolalo. Ne vždy je efektivita a přínos koučování měřitelnou veličinou. Zajisté by bylo velmi zajímavé sledovat, zda mělo koučování vliv na jiné oblasti než self-efficacy a engagement, např. na pracovní spokojenost, well-being, motivaci nebo zvládání pracovního stresu a zátěže. Ještě zajímavější by bylo, pokud bychom mohly srovnat vývoj obchodních výsledků a prodejních ukazatelů u experimentální koučované a kontrolní nekoučované skupiny na začátku koučovacího programu a po jeho skončení. Na základě výzkumů zmíněných v této diplomové práci totiž můžeme předpokládat, že koučování vede k vyšší výkonnosti, tím pádem k efektivnějšímu plnění prodejních cílů a nárustu zisku. Investice, vložená společností do koučování, by se tak mohla i několikanásobně vrátit. Bohužel jsme neměly k dispozici taková data, abychom

mohly tuto hypotézu ověřit. Navíc zde můžeme rovněž předpokládat velký vliv intervenujících proměnných.

Zajímavé výsledky nám přinesly odpovědi na vedlejší výzkumné otázky, které naznačují, že mezi námi sledovanými proměnnými existují určité korelace. Svědomitost pozitivně slabě až středně korelovala se self-efficacy. Můžeme tedy předpokládat, že pokud by svědomitost dále rostla, rostlo by i self-efficacy zaměstnanců a naopak. Pozitivní slabé až střední korelace byly dále zjištěny jak mezi self-efficacy a extraverzí, tak i mezi engagementem a extraverzí. U komunikativnějších, aktivnějších a energičtějších zaměstnanců tedy můžeme předpokládat také lehce vyšší důvěru ve své vlastní schopnosti a větší zapálení pro práci. Všechny tyto vztahy by stálo za to podrobit bližšímu zkoumání a zjistit mezi nimi přesnou kauzalitu.

Nejsilnějším nalezeným vztahem byla středně silná negativní korelace mezi self-efficacy a neuroticismem. Čím více je člověk přesvědčený o vlastní způsobilosti a schopnosti zvládat vytyčené cíle, tím méně bude náchylný vůči negativním emocím a projevům jako úzkostnost, obavy nebo náladovost. Bylo by zajímavé sledovat, zda podobným způsobem self-efficacy souvisí i se zvládáním stresových situací, což vnímám jako logický předpoklad.

V průběhu celého výzkumu paralelně probíhaly běžné vzdělávací programy pro zaměstnance, kterých se účastnily obě skupiny, jak experimentální, tak i kontrolní. Jedná se o školení s externími lektory, zaměřené spíše na měkké a manažerské dovednosti, nebo o školení s interními lektory, které se více zaměřují na tvrdé a prodejní dovednosti. Je tedy možné, že tyto kurzy působily jako další intervenující proměnná. Pokud bychom věděly, jakým způsobem školení v průměru působí na námi sledované ukazatele, mohly bychom dojít k přesnějším výsledkům.

V rámci našeho výzkumu jsme nenašly dostatek důkazů pro tvrzení, že délka trvání pracovního poměru má vliv na self-efficacy a engagement. Je však nutné dodat, že rozdíly v době trvání pracovního poměru nebyly mezi zaměstnanci nijak zásadní. Společnost vystupuje na českém trhu v podstatě stále krátce. Prozatím nejdelší pracovní poměry trvají deset let, a zaměstnance, kteří takového čísla dosáhli, bychom dokázali spočítat na prstech jedné ruky. Nijak vysoký není ani počet zaměstnanců, jejichž pracovní poměr trvá déle jak pět let, i kvůli vysoké fluktuaci. Proto v našem výzkumu počítáme právě s možností „pět a více let“ jako s horní hranicí, kterou mohli respondenti v otázce délky trvání pracovního poměru zvolit. Pokud bychom měly k dispozici citlivější škálu a mohly bychom porovnávat

mezi sebou zaměstnance, kteří ve společnosti strávili více jak deset let s relativními nováčky, možná bychom došly k zajímavějším výsledkům ve spojitosti se self-efficacy a engagementem.

Přínosné by jistě bylo také větší zaměření se na jednotlivé kouče, kteří dané zaměstnance koučovali. Jaké byly jejich předchozí zkušenosti a profesní vývoj, jaký styl práce se zaměstnanci volili, zda jim byla poskytována v rámci daného programu supervize, a jak celkově hodnotí průběh a výsledek koučovacího programu oni sami. Self-efficacy by bylo zajímavé měřit právě i u koučů, a výsledky porovnávat s koučovanými zaměstnanci. Stejně tak by mohlo přinést zajímavé výsledky sledování osobnostních profilů koučovaných a jejich koučů, a následné vyhodnocování, zda některé dvojice dosahují lepších výsledků než jiné. Jinými slovy, zda efektivita koučování závisí na osobnosti kouče a koučovaného.

Koučování bylo v rámci našeho výzkumu poskytováno externími kouči. Pokud by společnost chtěla v koučování pokračovat, pak by stálo za úvahu, jakým způsobem by mohl tento program dále probíhat. Externí koučování je poměrně nákladnou metodou, proto by nebylo od věci zamyslet se i nad možností stálého interního kouče, který by měl tu výhodu, že bude perfektně znát prostředí společnosti, její fungování a procesy. Otázkou je, do jaké míry by byli zaměstnanci ochotní upřímně komunikovat a otevřít se internímu kouči, u kterého předpokládají, že jejich výsledky a pokroky reportuje dál. Bylo by rovněž zajímavé sledovat, zda a jakým způsobem se liší efektivita koučování s externím vs. interním koučem.

Další variantou, nad kterou by společnost mohla přemýšlet, je forma skupinového koučování celých prodejních týmů, což by mohlo mít ještě větší přesah, a mohlo by vést k větší motivaci týmu, podpoře soudržnosti a nárustu výkonnosti. Pokud by firma nechtěla investovat do podobných programů, ale přesto si chtěla zachovat určité koučovací prvky práce se zaměstnanci, mohla by uvažovat o proškolení vedoucích zaměstnanců v základních koučovacích principech a postupech. Vedoucí zaměstnanci by pak tyto principy mohli využívat ve svých týmech např. při pravidelných poradách nebo hodnotících pohovorech. Tento krok by jistě znamenal velkou počáteční finanční i časovou investici do vzdělávání a tréninků v oblasti koučování, a zapomínat bychom neměli ani na poskytování supervizí, což by představovalo další náklad, který bychom měli vzít v potaz.

Zajímavé výsledky by mohlo přinést i sledování vztahu mezi koučováním a fluktuací zaměstnanců. Z celkového počtu 41 koučovaných zaměstnanců, rozvázalo pracovní poměr se společností během koučovacího programu pět z nich, přičemž všichni uvedli, že

koučování jim v tomto rozhodnutí velmi pomohlo. Koučování vede k uvědomění si, kdo jsem a za čím jdu, jaké jsou moje možnosti, cíle a potenciální cesty k tomuto cíli. Koučování zaměstnanců tedy může vést i k určitému negativnímu efektu jako je fluktuace a ztráta koučovaných zaměstnanců. Na druhou stranu si myslím, že i v tomto můžeme vidět pozitivum, protože pokud si zaměstnanec skrze koučování uvědomí, že již není dále motivovaný setrvávat na současné pozici, pak je i pro danou společnost nejlepším možným řešením přijmout nového, angažovanějšího a motivovanějšího zaměstnance, který bude lépe vytvářet potřebné hodnoty. Svým způsobem je to tedy win-win situace pro všechny – pro firmu, která může s novým zaměstnancem získat nový „drive“, i pro bývalého zaměstnance, který se mohl díky koučování vydat novou profesní cestou, ve které může být spokojenější a efektivnější.



## 8. Závěr

Tato diplomová práce se věnovala vztahu mezi koučováním, self-efficacy, engagementem a osobnostními charakteristikami podle teorie Big Five u zaměstnanců v retailové společnosti. Teoretická část byla zaměřená na seznámení se s klíčovými tématy, vymezení jednotlivých pojmů a shrnutí základních poznatků, které tvořily východisko pro stanovení a ověření hypotéz v empirické části. Snažila jsem se o propojení poznatků mezi sebou a nalézání souvislostí, aby byla diplomová práce co nejvíce prakticky využitelná. V empirické části bylo hlavním cílem ověření stanovených hypotéz týkajících se pozitivního vlivu koučování na self-efficacy, engagement a osobnost zaměstnanců v retailové společnosti.

Teoretická část byla rozdělena do tří kapitol věnujících se základním definicím a vymezení pojmů koučování, self-efficacy a engagement, a posléze se dále věnovala měření efektivity koučování, jeho přínosům a možným limitům. Představeny byly i některé relevantní výzkumy věnující se vztahům mezi koučováním a self-efficacy, koučováním a engagementem a koučováním a osobnostním rozvojem.

Cílem empirické části bylo ověřit, zda vlivem koučování došlo k významné změně v self-efficacy, engagementu a osobnostních charakteristikách zaměstnanců, a porovnat případný nárůst s kontrolní skupinou zaměstnanců, která koučování nepodstoupila. Pro vztah mezi koučováním a self-efficacy a koučováním a engagementem jsme bohužel nenašly dostatek důkazů, a proto nelze tvrdit, že koučování významným způsobem přispělo ke zvýšení těchto proměnných. V dimenzi osobnostních charakteristik jsme ale prokázaly významný pozitivní vliv koučování na proměnou otevřenost vůči zkušenosti, a částečně i na proměnnou svědomitost. Tento výsledek hodnotím jako zajímavý a přínosný. Ověřováno bylo i pět vedlejších výzkumných otázek, díky kterým jsme objevily, že s některými osobnostními charakteristikami koreluje jak self-efficacy, tak i engagement.

V diskusi jsem shrnula úskalí a limity, se kterými se výzkum potýkal, a nastínila jsem možnosti, které by byly jak zajímavým předmětem dalšího zkoumání, tak i případnými způsoby, jakými by mohla ke koučování daná společnost přistoupit v budoucnu.

I přes to, že se nám nepodařilo najít dostatek důkazů pro potvrzení všech našich hlavních hypotéz, jsem přesvědčená, že koučování je skvělou metodou rozvoje zaměstnanců ve firemním prostředí, ale stejně jako u kterékoliv jiné metody, ani od koučování nemůžeme očekávat stoprocentní účinnost a okamžité řešení všech našich problémů a potřeb. Tuto

skutečnost vnímám i jako jednu z důležitých myšlenek, které náš výzkum přinesl, protože jakkoliv je v dnešní době koučování prezentováno jako nejúčinnější a jediná efektivní rozvojová metoda, nemůže náš výkon spasit, a měli bychom počítat i s tím, že nám přinese zcela jiné výsledky, než očekáváme.

Snažila jsem se sestavit tuto diplomovou práci takovým způsobem, aby našla co nejširší praktické využití, a poznatky byly snadno přenositelné a aplikovatelné v praxi. Zároveň jsem chtěla, aby práce tvořila logicky uspořádaný celek a čtenář se v problematice snadno a dobře zorientoval. Téma koučování je velice rozsáhlé, ale pevně věřím, že se mi podařilo jej alespoň částečně obohatit.

## 9. Seznam použité literatury

- Abele, A. E., Spurk, D. (2009). The longitudinal impact of self-efficacy and career goals on objective and subjective career success. *Journal of Vocational Behavior*, 74(1), 53-62.
- Ali, M., Lodhi, S. A., Raza, B., Ali, W. (2018). Examining the Impact of Managerial Coaching on Employee Job Performance: Mediating Role of Work Engagement, Leader-Member-Exchange Quality, Job Satisfaction and Turnover Intentions. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*. 12 (1), 253-282.
- APA (2010). Publication Manual of the American Psychological Association (6th Ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Asay, T. R., & Lambert, M. J. (1999). The empirical case of the common factors in psychotherapy: quantitative findings. In M. A. Hubble, B. L. Duncan, & S. D. Miller (Eds.), *The heart and soul of change: what works in therapy* (pp. 23-55). Washington DC: American Psychological Association.
- Athanasopoulou, A., Dopson, S. (2018). A systematic review of executive coaching outcomes: Is it the journey or the destination that matters the most? *The Leadership Quarterly*. 29 (1).
- Bachkirova, T., Spence, G., Drake, D. (2016). *The SAGE Handbook of Coaching*. London: Sage Publication Ltd.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., Verbeke, W. (2004). Using the job demand-resources model to predict burnout and performance. *Human Resource Management*. 43 (1), 83-104.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (s. 1-45). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Worth Publishers.
- Bandura, A. (2009). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bluckert, P. (2005). Critical factors in executive coaching. *Industrial and Commercial Training*. 37 (7), 336-340.

- Bluckert, P. (2006). Psychological Dimensions Of Executive Coaching. *Coaching in practice series*. London: McGraw-Hill Education.
- Bobek, M. (2011). Efektivní práce s lidmi. Základy psychologického koučování. Brno: Newton College.
- Borůvková, J., Horáčková, P., Hanáček, M. (2014). Statistika v SPSS. Jihlava: Vysoká škola polytechnická Jihlava.
- Boysen, S., Cherry, M., Amerie, W., Takagawa, M. (2018). Organisational Coaching Outcomes: A comparison of a practioner survey and key findings from literature. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*. 16 (1). 159-166.
- Bozer, G., Sarros, C. J., Santora, C. J. (2013). The role of coachee characteristics in executive coaching for effective sustainability. *Journal of Management Development*, Vol. 32 No. 3, pp. 277-294.
- Bozer, G. and Jones, R. J. (2018) Understanding the factors that determine workplace coaching effectiveness: a systematic literature review. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 27 (3) , pp. 342–361.
- Brockbank, A., McGill, I. (2006). Facilitating Reflective Learning Through Mentoring & Coaching. London and Philadelphia: Kogan Page Publishers.
- Buchtová, B. Sociální psychologie nezaměstnanosti. In: Slaměník, I., Výrost, J. (2001). *Aplikovaná sociální psychologie II: Člověk v sociálním kontextu*. Praha: Grada.
- Burnett, N. (2018). E-coaching: theory and practice for a new online approach to coaching. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*. 11 (1).
- Cipro, M. (2015). Psychoanalytické koučování: Vliv nevědomé motivace na jednání koučovaného (1. vyd.). Praha: Grada.
- Co je ICF koučink:. ICF Czech Republic [online]. Praha: ICF Czech Republic, 2013 [cit. 2019-03-05]. Dostupné z: <https://www.coachfederation.cz/cz/pro-klienty/co-je-icf-koucink.html>.
- Cox, E., Bachkirova, T., & Clutterbuck, D., A. (2014). *The Complite Handbook of Coaching*. London: Sage.
- Crkalová, A., Riethof, N. (2007). *Jak zefektivnit práci v týmu*. Praha: Grada

- Cummings, T., Worley, Ch. G., (2004). *Organizational Development & Change*. Mason: South-Western College Pub.
- Czech Adaptation of the General Self-Efficacy Scale. General Self-Efficacy Scale [online]. 2012 [cit. 2019-06-20]. Dostupné z: <http://userpage.fu-berlin.de/~health/czec.htm>
- De Haan, E. & Nieß, C. (2012). Critical moments in a coaching case study. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 64 (3), 198-224
- De Haan, E., Culpin, V., & Curd, J. (2011). Executive coaching in practice: what determines helpfulness for clients of coaching? *Personnel Review*, 40(1), 24-44.
- De Haan, E., Duckworth, A., Birch, D., & Jones, C. (2012). Executive coaching outcome research: the contribution of common factors such as relationship, personality match, and self-efficacy. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*. 65(1), 40–5.
- De Haan, E., Grant, A. M., Burger, Y., & Eriksson, P. O. (2016). A large-scale study of executive and workplace coaching: The relative contributions of relationship, personality match, and self-efficacy. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 68(3), 189-207.
- Ebner, K., Schulte, E.-M., Soucek, R., & Kauffeld, S. (2017). Coaching as stress-management intervention: The mediating role of self-efficacy in a framework of self-management and coping. *International Journal of Stress Management*. 25 (3), 209-233.
- Evers, W. J. G., Tomic, W., Brouwers, A. (2006). A quasi-experimental study on management coaching effectiveness. *Consulting Psychology Journal Practise and Research*. 58 (3), 174–182.
- Finn, F. A., Mason, C. M., Bradley, L. M. (2007). *Doing Well with Executive Coaching: Psychological and Behavioral Impacts*. In Solomon, George, Eds., pages pp. 1-34, Philadelphia, United States.
- Fischer-Epe, M. (2006). *Koučování: Zásady a techniky profesního doprovázení*. Praha: Portál.
- George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53, 1027-1055.

- Grant, A. M. (2012). An Integrated model of goal-focused coaching: An evidence-based Framework for teaching and practice. *International Coaching Psychology Review*. 7 (2), 146-165.
- Grant, A. M., Studholme, I., Verma, R., Kirkwood, L., Paton, B., O'Connor, S. (2017). The impact of leadership coaching in an Australian healthcare setting. *Journal of Health Organization and Management*, Vol. 31 No. 2, pp. 237-252
- Haberleitner, E. (2009). Vedení lidí a koučování v každodenní praxi. Praha: Grada Publishing, a.s.
- HAJZLER, Tomáš. 12 klíčových pracovních otázek. Tomáš Hajzler [online]. 2009 [cit. 2019-06-20]. Dostupné z: <https://blog.tomashajzler.com/clanek/revoluce-12-nejdulezitejsich-pracovnich-otazek>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513.
- Harter, J. et al (2016). The Relationship Between Engagement at Work and Organizational Outcomes. Meta-Analysis: Ninth Edition. Washington: Gallup, Inc.
- Harter, J. K., & Creglow, A. (1998). A meta-analysis and utility analysis of the relationship between core GWA employee perceptions and business outcomes. Lincoln, NE: The Gallup Organization.
- Harter, J. K., Schmidt, F. L., & Killham, E. A. (2003). Employee engagement, satisfaction, and business-unit-level outcomes: A meta-analysis. Omaha, NE: The Gallup Organization.
- Harter, J. K., Schmidt, F. L., Agrawal, S., Plowman, S. K. (2013). The relationship between engagement at work and organizational outcomes: Q12 Meta-Analysis. Washington: Gallup, Inc.
- Harter, J. K., Schmidt, F. L., Keyes, C. L. (2002). Well-being in the workplace and its relationship to business outcomes: A review of the Gallup studies. In C. L. Keyes & J. Haidt (Eds.), *Flourishing: The Positive person and the good life* (pp. – 205-224). Washington DC: American Psychological Association.
- Havel, Z., & Cihlár, D. (2011). Vybrané neparametrické statistické postupy v antropomotorice. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.

- Hicks, B., Carter, A., Sinclair, A. (2013). Impact of coaching on employee well-being, engagement and job satisfaction: Research Summary. Brighton: Institut for employment studies.
- Hoskovcová, Simona. O self-efficacy. Vnímaná vlastní účinnost předškolních dětí [online]. Praha: Webnode, 2009 [cit. 2019-05-02]. Dostupné z: <https://self-efficacy.webnode.cz/o-self-efficacy/>
- Hřebíčková, M., Čermák, I. (1996): Vnitřní konzistence české verze dotazníku NEO-FFI. Čs. psychologie 40, 3, 208-216.
- Hřebíčková, M., Urbánek, T., Čermák, I. (2002). Psychometrické charakteristiky NEO osobnostního inventáře (NEO-PI-R) pro sebesouzení a posouzení druhého. Zprávy – Psychologický ústav AV ČR, 8 (1), 2-48.
- Humphrey, S.E., Nahrgang, J.D., & Morgeson, F.P. (2007). Integrating motivational, social, and contextual work design features: a meta-analytic summary and theoretical extension of the work design literature. *The Journal of applied psychology*, 92 5, 1332-56.
- Christian, M. S., Garza, A. S., & Slaughter, J. E. (2011). Work engagement: A quantitative review and test of its relations with task and contextual performance. *Personnel Psychology*, 64(1), 89-136.
- Výsledky průzkumů. ICF Czech republic [online]. Praha: Chapter Chapter, 2013 [cit. 2019-05-22]. Dostupné z: <https://www.coachfederation.cz/cz/proc-koucink/vysledky-pruzkumu.html>
- Jetlebová Jitka. Co je koučink. [online] [cit. 2019-03-05] (dostupné z [www.jjcoaching.cz/co-je-koucink/co-je-koucink](http://www.jjcoaching.cz/co-je-koucink/co-je-koucink)).
- Jones, R., Woods, S. A., Guillaume, Y. R. F. (2015). The effectiveness of workplace coaching: A meta-analysis of learning and performance outcomes from coaching. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 89 (2), 249-277.
- Kahn, W. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*. 33 (4), 692-724.
- Kahn, W. A. (1992). To Be Fully There: Psychological Presence at Work. *Human Relations*, 45(4), 321–349.
- Kirkpatrick, D. L. (1967). Evaluation of training. In R. L. Craig & L. R. Bittel (Eds.), *Training and Development Handbook* (pp. 87-112). New York: McGraw Hill.

- Kombarakan, F. A., Yang, J. A., Baker, M. N., Fernandes, P. B. (2008). Executive coaching: it works! *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*. 60 (1), 78-90.
- Kraiger, K., Ford, J. K., Salas, E. (1993). Application of Cognitive, Skill-Based and Affective Theories of Learning Outcomes to New Methods of Training Evaluation. *Journal of Applied Psychology*. 78 (2): 311-328.
- Ladyshevsky, R. and Taplin, R. (2018). The Interplay Between Organisational Learning Culture, The Manager as Coach, Self-Efficacy and Workload on Employee Work Engagement. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 16 (2), 3-19.
- Ladyshevsky, R., & Taplin, R. (2017). Employee perceptions of managerial coaching and work engagement using the Measurement Model of Coaching Skills and the Utrecht Work Engagement Scale. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 15 (2), 25-42.
- Lawrence, P. (2017). Managerial coaching. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 15 (2), 43-69.
- Leonard-Cross, E. (2010). Developmental coaching: Business benefit – fact or fad? An evaluative study to explore the impact of coaching in the workplace. *International Coaching Psychology Review*, 5(1), p. 36-47.
- Linley, P., A. (2006). Coaching Research: who? what? where? when? why? Leicester: University of Leicester.
- Louis Baron and Lucie Morin (2010). The impact of executive coaching on self-efficacy related to management soft-skills. *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 31 No. 1, pp. 18-38.
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*. 40 (2), p. 80-89.
- Macey, W., Schneider, B. (2008). The Meaning of Employee Engagement. *Industrial and Organizational Psychology*. 1 (1), 3-30.
- Macey, W., Schneider, B., Barbera, K. M., Young, S. A. (2009). Employee Engagement: Tools for Analysis, Practice and Competitive Advantage. Chichester: John Wiley and Sons Ltd.



- Martin, L. S. (2012). Coaching for targeted intentional personality change. SBS HDR Student Conference 4: University of Wollongong.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). Maslach Burnout Inventory: Third edition. In C. P. Zalaquett & R. J. Wood (Eds.), *Evaluating stress: A book of resources* (pp. 191-218). Lanham, MD, US: Scarecrow Education.
- May, D. R., Gilson, R. L., Harter, L. M. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 77, 11-37.
- McKenna, D. D., Davis, S. L. (2009). Hidden in Plain Sight: The Active Ingredients of Executive Coaching. *Industrial and Occupational Psychology*. 2 (3): 244-260
- Meswantri, M., Awaludi, I. (2018). Determinant of employee engagement and its implications on employee performance. *International Review of Management and Marketing*. 8 (3). 36-44.
- Natale, S., Diamante, T. (2005). The Five Stages of Executive Coaching: Better Process Makes Better Practice. *Journal of Business Ethics*. 59 (4), 361–374.
- O asociaci. Česká asociace koučů [online]. Praha: Česká asociace koučů, 2015 [cit. 2019-03-05]. Dostupné z: <http://www.cako.cz/cs/o-asociaci/>.
- Oettingen, G. (1995). Cross-cultural perspectives on self-efficacy. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 149-176). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- OSCAR Model. BusinessBalls [online]. England: BusinessBalls, 2019 [cit. 2019-03-05]. Dostupné z: <https://www.businessballs.com/coaching-and-mentoring/oscar-model/>.
- Pallant, J. (2007). SPSS Survival Manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (3rd edition). New York: Open University Press.
- Pražák, P. (2014). Koučovaný zaměstnanec je více efektivní i spokojený. PsychCap Consulting. [online]. Praha: PsychCap Consulting s.r.o., 2014 [cit. 2019-29-05]. Dostupné z <http://www.koucink.eu/koucovany-zamestnanec-je-vice-efektivni-i-spokojeny/>.
- Ratiu, L. Baban, A. (2012). Executive coaching as a change proces: An analysis of the readiness for coaching. *Cognitie, Creier, Comportament*. 16 (1).

- Sharma, P. (2017). How coaching adds value in organisations – The role of individual level outcomes. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*. S11. 1-17.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*. 3, 71-92.
- Schaufeli, W., Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress and Coping*, 20 (2), 177-196.
- Scholz, U., Schwarzer R., Sud, S., Gutiérrez-Doña, B. (2002). Is General Self-Efficacy a Universal Construct? Psychometric Findings from 25 Countries. *European Journal of Psychological Assessment*. 18 (3). 242–251.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.
- Schyns, B., & von Collani, G. (2002). A new occupational self-efficacy scale and its relation to personality constructs and organizational variables. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(2), 219-241.
- Simpson, M.R. (2009). Engagement at Work: A Review of the Literature. *International Journal of Nursing Studies*, 46, 1012-1024.
- Smith, I.M., & Brummel, B.J. (2013). Investigating the role of the active ingredients in executive coaching. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 6, 57-71.
- Smither, J. W., London, M., Flautt, R., Vargas, Y., & Kucine, I. (2003). Can working with an executive coach improve multisource feedback ratings over time? A quasi-experimental field study. *Personnel Psychology*, 56(1): 23-43.
- Sonesh, S. C. et al., Coultas, Ch. W., Lacerenza, Ch. N., Marlow, S. L., Benishek, L. E. & Salas, E. (2015). The power of coaching: a meta-analytic investigation. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 8 (2), 73-95.
- Stewart, L. J., Palmer, S., Wilkin, H. (2008). The Influence of Character: Does Personality Impact Coaching Success? *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*. 6 (1), 32-42.

- Stober, D. R., & Grant, A. M. (2006). Evidence based coaching handbook: Putting best practices to work for your clients. Hoboken, NJ: John Wiley.
- Theeboom, T., Beersma, B., van Vianen, A. E. M. (2014). Does coaching work? A meta-analysis on the effects of coaching on individual level outcomes in an organizational context. *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice*. 9 (1), p. 1-18.
- The Gallup Q12 Index. The Gallup Q12 Index [online]. 2012 [cit. 2019-06-20]. Dostupné z: [https://www.goalbusters.net/uploads/2/2/0/4/22040464/gallup\\_q12.pdf](https://www.goalbusters.net/uploads/2/2/0/4/22040464/gallup_q12.pdf)
- Tompson, H.B., Bear, D.J., Dennis, D.J., Vickers, M., London, J. and Morrison, C.L. (2008) Coaching: A Global Study of Successful Practices. American Management Association, New York.
- Tooth, J. A., Nielsen, S., Armstrong, H. (2013). Coaching effectiveness survey instruments: taking stock of measuring the immeasurable. *Coaching*, 6 (2), 137-151.
- Urbánek, T., Čermák, I. (1997). Vliv self-efficacy na agresi a depresi u dětí. *Československá psychologie: Časopis pro psychologickou teorii a praxi*, Praha: Academia, roč. 1997, č. 3, s. 193-199.
- Urbánek, T., Denglerová, D., Širůček, J. (2011). Psychometrika: měření v psychologii. Praha: Portál.
- Van Zyl, L., E., Stander, M.W., Odendaal, A. (2016). Coaching Psychology: Metatheoretical perspectives and applications in multicultural contexts. Switzerland: Springer.
- Vasan, S. Gallup Employee Engagement Questionnaire. Scribd [online]. Scribd: Scribd, 2017 [cit. 2019-06-18]. Dostupné z: <https://www.scribd.com/doc/81709655/Gallup-Employee-Engagement-Questionnaire?fbclid=IwAR21BK1z7b0rTs9RQekBEVH3VLYSFGko7tBa31Es09RN3tdZLe7qhnELC4s>
- Wasylyshyn, K. (2003). Executive Coaching: An Outcome Study. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 55 (2), 94-106.
- Wasylyshyn, K., Gronskey, B., William Haas, J. (2006). Tigers, Stripes, and Behaviour Change: Survey Results of a Commissioned Coaching Program. *Consulting Psychology Journal: Practise and Research*. 58 (2), 65-81.
- Whitmore, J. (2009). Koučování: Rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti; metoda transpersonálního koučování. Praha: Management Press.

- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2009). Work engagement and financial returns: A diary study on the role of job and personal resources. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(1), 183-200.
- Yalabik, Z. Y., Popaitoon, P., Chowne, J. A., Rayton, B. A. (2013): Work engagement as a mediator between employee attitudes and outcomes, *The International Journal of Human Resource Management*, DOI:10.1080/09585192.2013.763844
- ZELINGROVÁ, Lenka. Koučink není gaučink. Lenka Zelingrová [online]. Hospodářské noviny, 2013, 4. 9. 2013 [cit. 2019-06-20]. Dostupné z: <https://archiv.ihned.cz/c1-60580500-koucink-neni-gaucink>

## 10. Seznam grafů

1. Změny ve velikosti výzkumného souboru v průběhu výzkumu.....	58
2. Rozdíly v délce pracovního poměru mezi experimentální a kontrolní skupinou.....	59
3. Srovnání průměrných skóre self-efficacy experimentální koučované a kontrolní nekoučované skupiny v pretestu a posttestu.....	66
4. Srovnání průměrných skóre engagementu experimentální koučované a kontrolní nekoučované skupiny v pretestu a posttestu.....	66
5. Linie průměrů sledovaných proměnných Big Five v experimentální skupině v pretestu a posttestu.....	67
6. Linie průměrů sledovaných proměnných Big Five v kontrolní skupině v pretestu a posttestu.....	67
7. Linie průměrů všech sledovaných proměnných Big Five.....	68
8. Četnost proměnné délka pracovního poměru.....	77

## **11.Seznam obrázků**

1. Obrázek 1: Koučovací model GROW.....	14
2. Obrázek 2: Koučovací model OSCAR.....	16
3. Obrázek 3: Koučovací model I-T-O.....	17

## 12. Seznam tabulek

1. Pozitivní dopady a možná úskalí koučování.....	41
2. Časový harmonogram výzkumu.....	56
3. Interpretace výsledků Gallupova dotazníku Q12.....	61
4. Deskriptivní charakteristiky sledovaných proměnných spárovaných testů koučované experimentální skupiny.....	63
5. Deskriptivní charakteristiky sledovaných proměnných spárovaných testů kontrolní nekoučované skupiny.....	64
6. Deskriptivní charakteristiky sledovaných proměnných všech zaměstnanců z koučované experimentální skupiny z prvního a druhého sběru dat.....	64
7. Deskriptivní charakteristiky sledovaných proměnných všech zaměstnanců z kontrolní nekoučované skupiny z prvního a druhého sběru dat.....	65
8. Hodnoty Wilcoxonova nepárového testu pro testovanou proměnou self- efficacy.....	69
9. Hodnoty Wilcoxonova nepárového testu pro testovanou proměnou engagement.....	70
10. Hodnoty Wilcoxonova nepárového testu pro testovanou proměnou otevřenost vůči zkušenosti.....	71
11. Hodnoty Wilcoxonova párového testu pro testovanou proměnou otevřenost vůči zkušenosti v experimentální skupině.....	71
12. Hodnoty Wilcoxonova párového testu pro testovanou proměnou otevřenost vůči zkušenosti v kontrolní skupině.....	72
13. Výsledky ANCOVY pro proměnou otevřenost vůči zkušenosti.....	72
14. Hodnoty Wilcoxonova nepárového testu pro testovanou proměnou svědomitost.....	73
15. Hodnoty Wilcoxonova párového testu pro testovanou proměnou svědomitost v experimentální skupině.....	73
16. Hodnoty Wilcoxonova párového testu pro testovanou proměnou svědomitost v kontrolní skupině.....	74
17. Výsledky ANCOVY pro proměnou svědomitost.....	74
18. Hodnoty Wilcoxonova nepárového testu pro testovanou proměnou neuroticismus.....	75
19. Hodnoty Wilcoxonova nepárového testu pro testovanou proměnou extraverze....	75

20. Hodnoty Wilcoxonova párového testu pro testovanou proměnou přívětivost v experimentální skupině.....	76
21. Hodnoty Wilcoxonova párového testu pro testovanou proměnou přívětivost v kontrolní skupině.....	76
22. Korelační matice pro proměnné self-efficacy, otevřenost vůči zkušenosti, svědomitost, extraverze, neuroticismus, přívětivost.....	79
23. Korelační matice pro proměnné engagement, otevřenost vůči zkušenosti, svědomitost, extraverze, neuroticismus, přívětivost.....	80



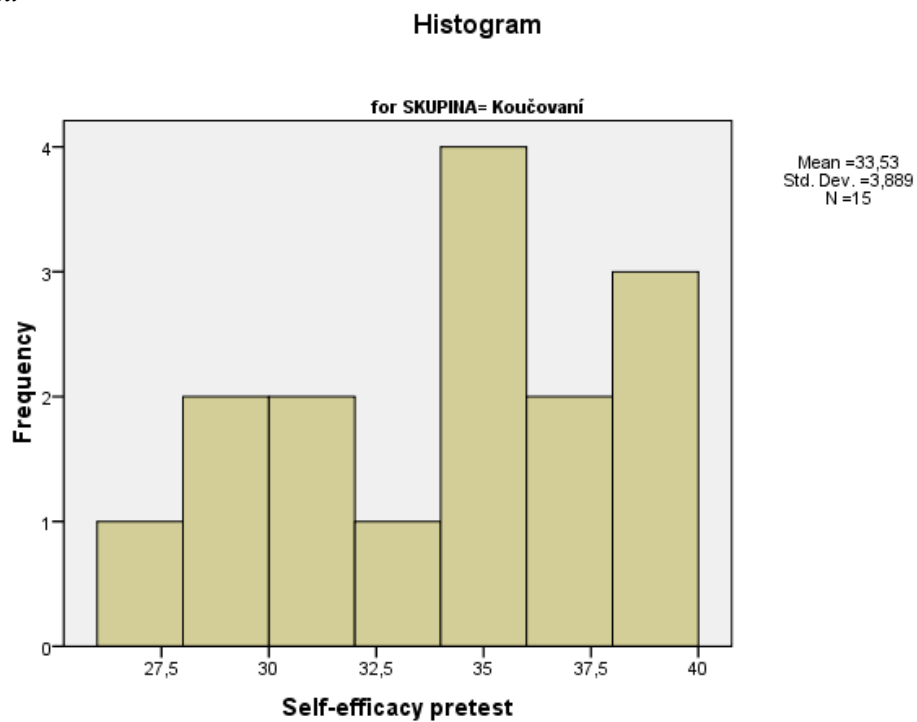
### 13. Seznam zkratk

APA	American Psychological Association
AMA	American Management Association
CES	Coaching Effectiveness Survey
CTQ	Coaching Transfer Questionnaire
ČAKO	Česká asociace koučů
GSES	General Self-Efficacy Scale (Dotazník obecné vlastní efektivity)
ICF	International Coaching Federation
IECL	Institute of Executive Coaching and Leadership
IPIP	International Personality Item Pool
MBI	Maslach Burnout Inventory
OLB	Oldenburg Burnout Inventory
Q12	Gallupův dotazník Q12
UWES	Utrecht Work Engagement Scale

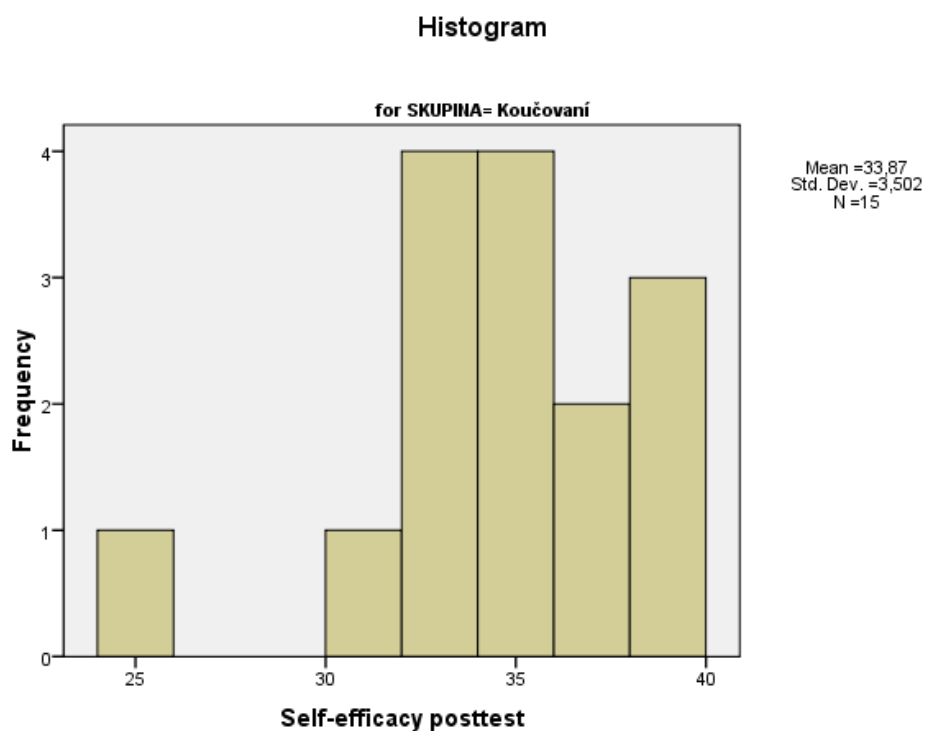
## Příloha 1.

Histogramy znázorňující rozložení dat jednotlivých proměnných v experimentální a kontrolní skupině:

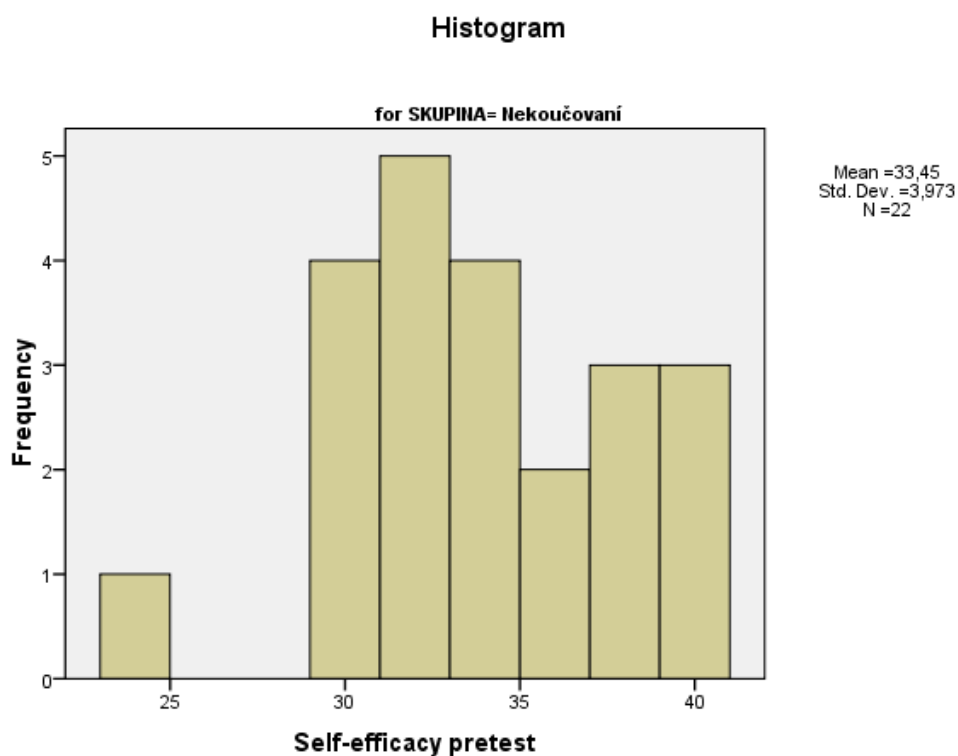
*Obrázek 1 – Histogram rozložení spárovaných dat self-efficacy koučovaných zaměstnanců v pretestu*



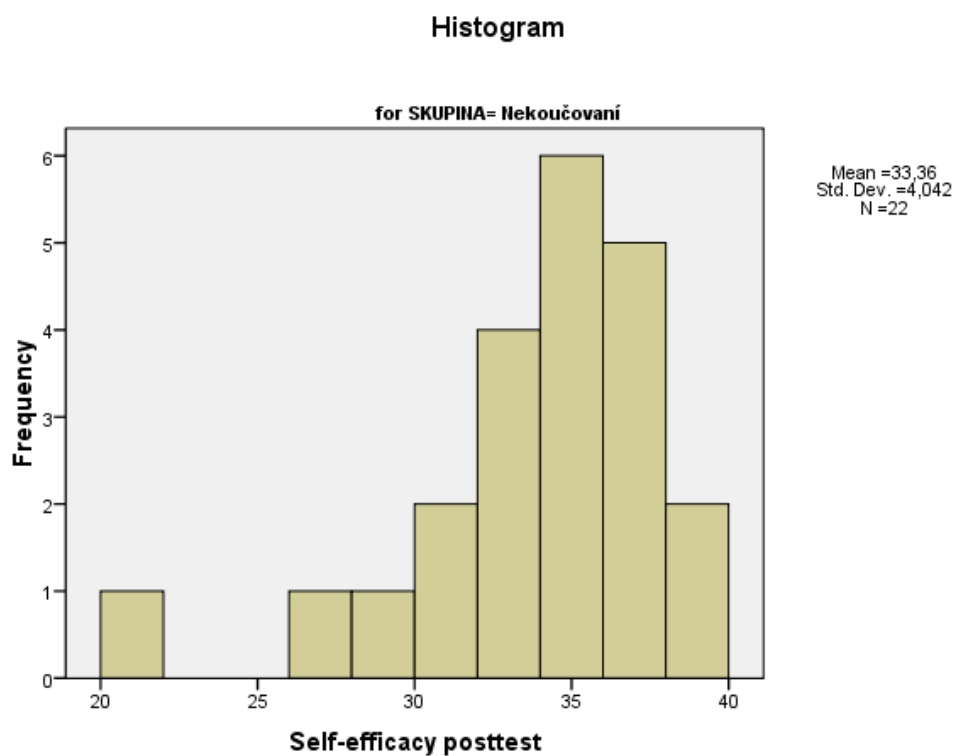
*Obrázek 2 – Histogram rozložení spárovaných dat self-efficacy koučovaných zaměstnanců v posttestu*



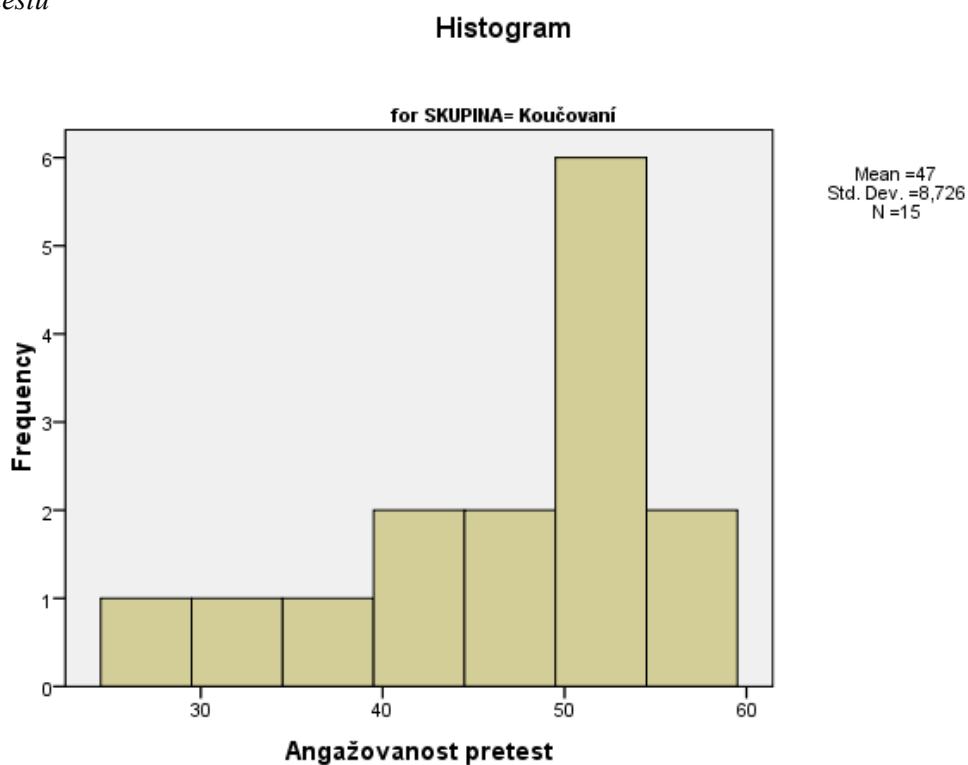
Obrázek 3 – Histogram rozložení spárovaných dat self-efficacy nekoučovaných zaměstnanců v pretestu



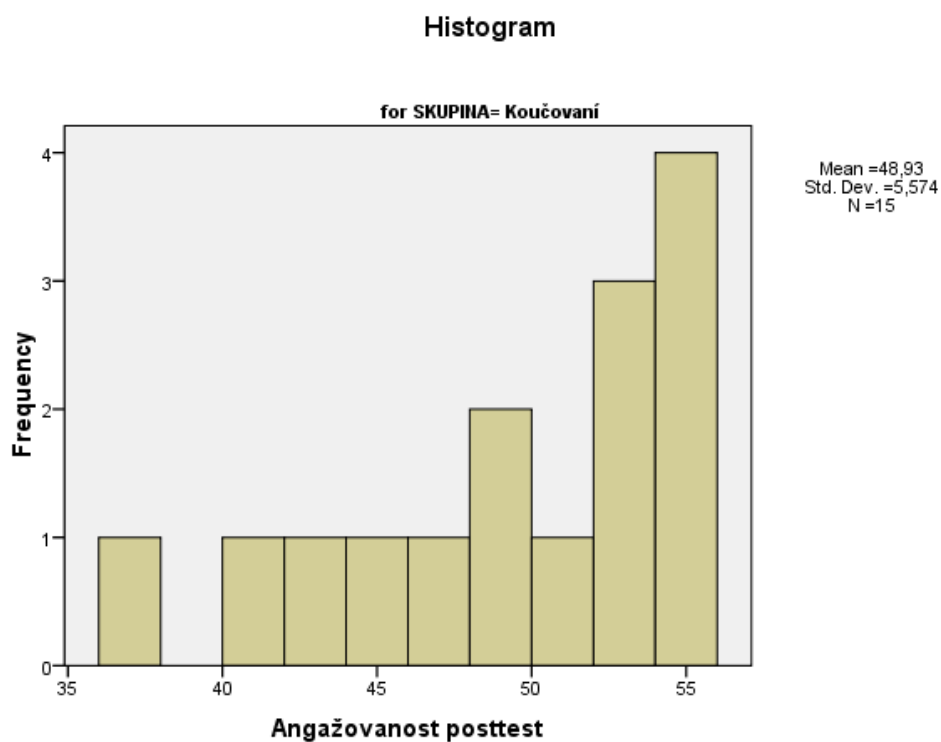
Obrázek 4 – Histogram rozložení spárovaných dat self-efficacy nekoučovaných zaměstnanců v posttestu



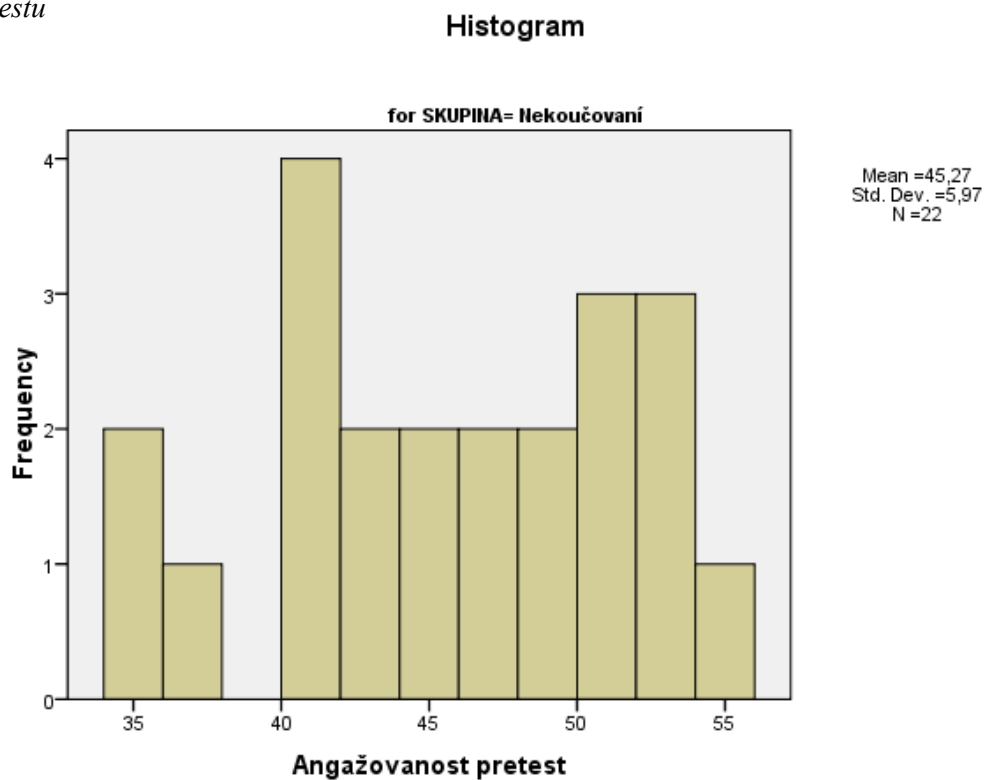
Obrázek 5 – Histogram rozložení spárovaných dat angažovanosti koučovaných zaměstnanců v pretestu



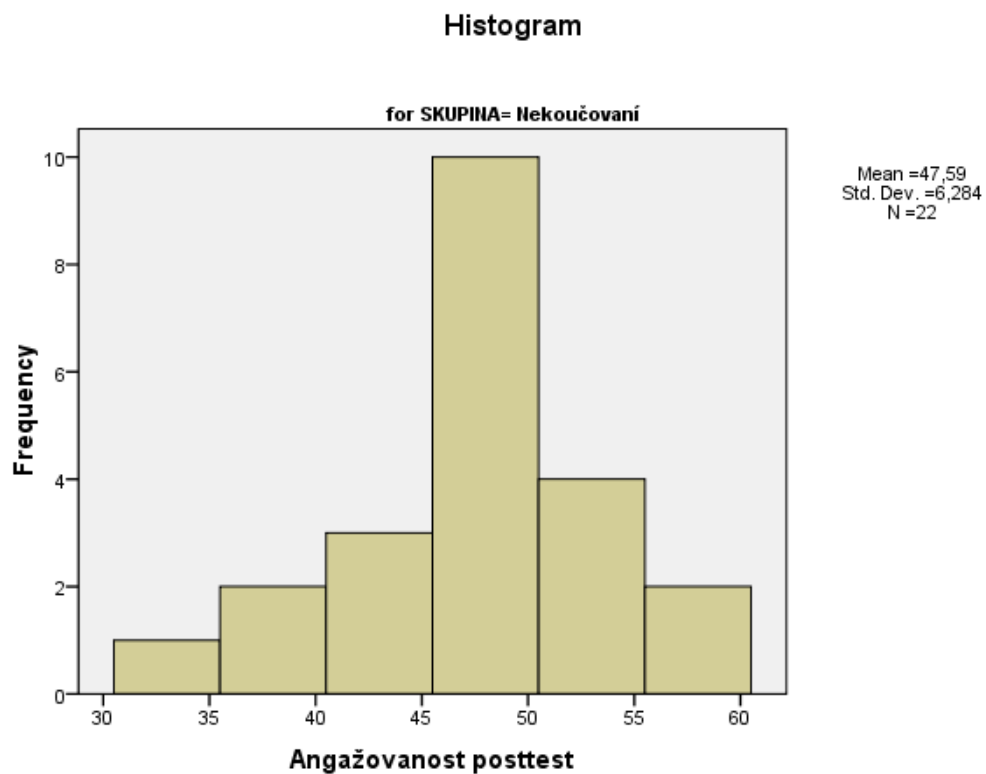
Obrázek 6 – Histogram rozložení spárovaných dat angažovanosti koučovaných zaměstnanců v posttestu



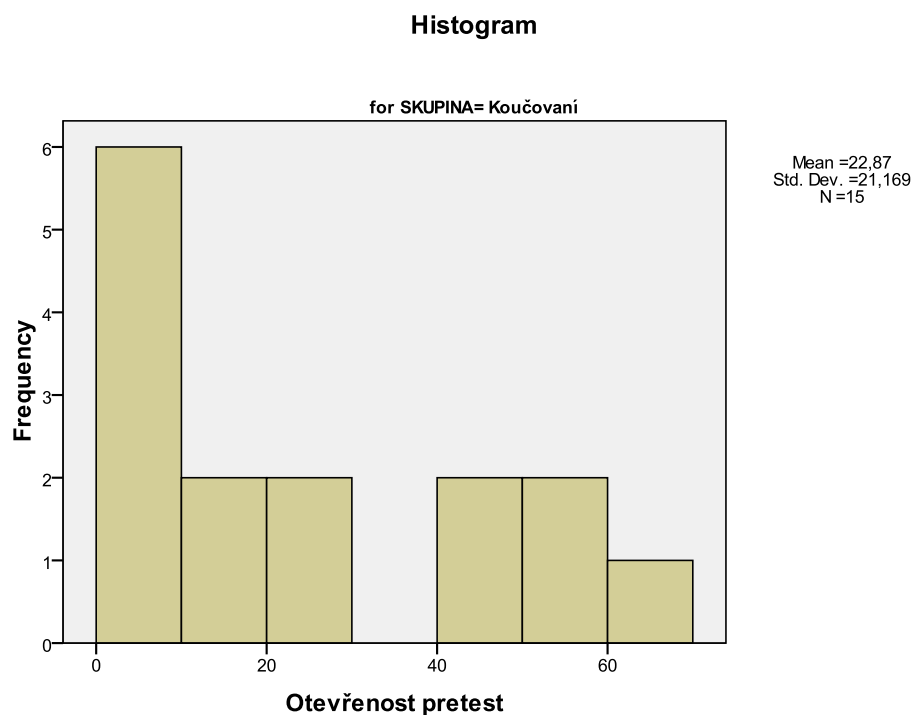
Obrázek 7 – Histogram rozložení spárovaných dat angažovanosti nekoučovaných zaměstnanců v pretestu



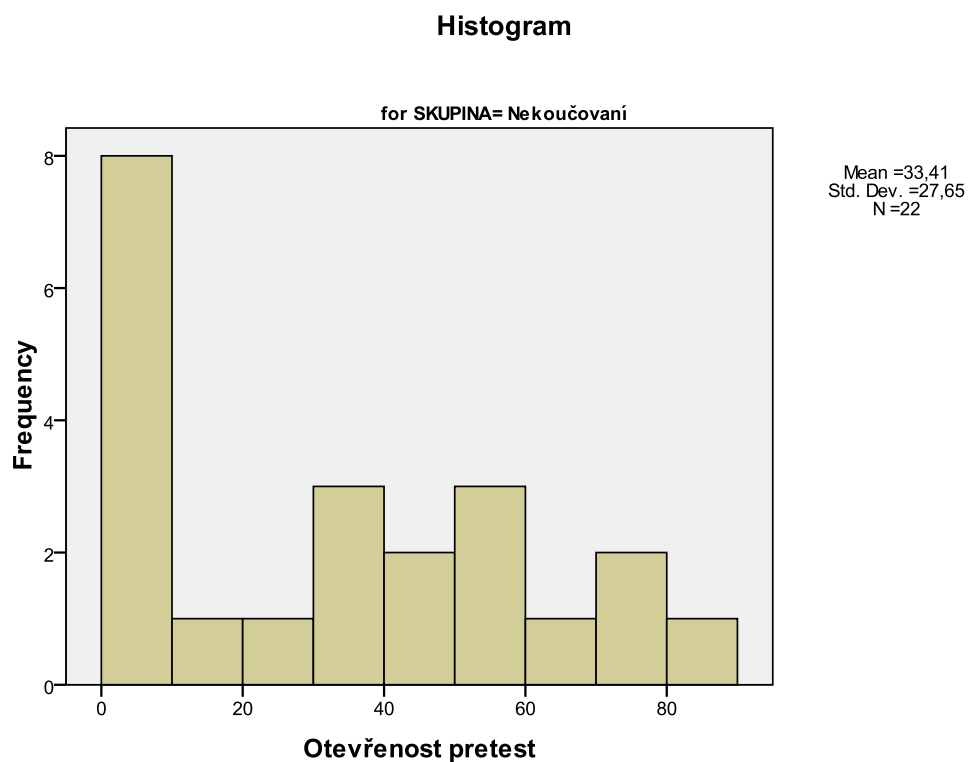
Obrázek 8 – Histogram rozložení spárovaných dat angažovanosti nekoučovaných zaměstnanců v posttestu



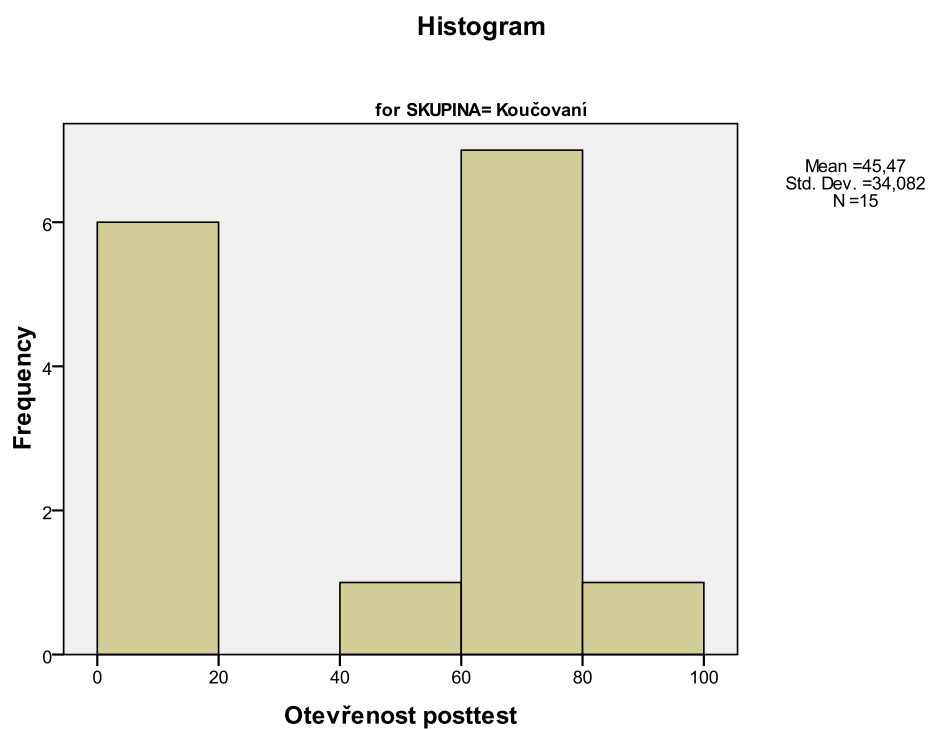
Obrázek 9 – Histogram rozložení spárovaných dat proměnné otevřenosti vůči zkušenosti koučovaných zaměstnanců v pretestu



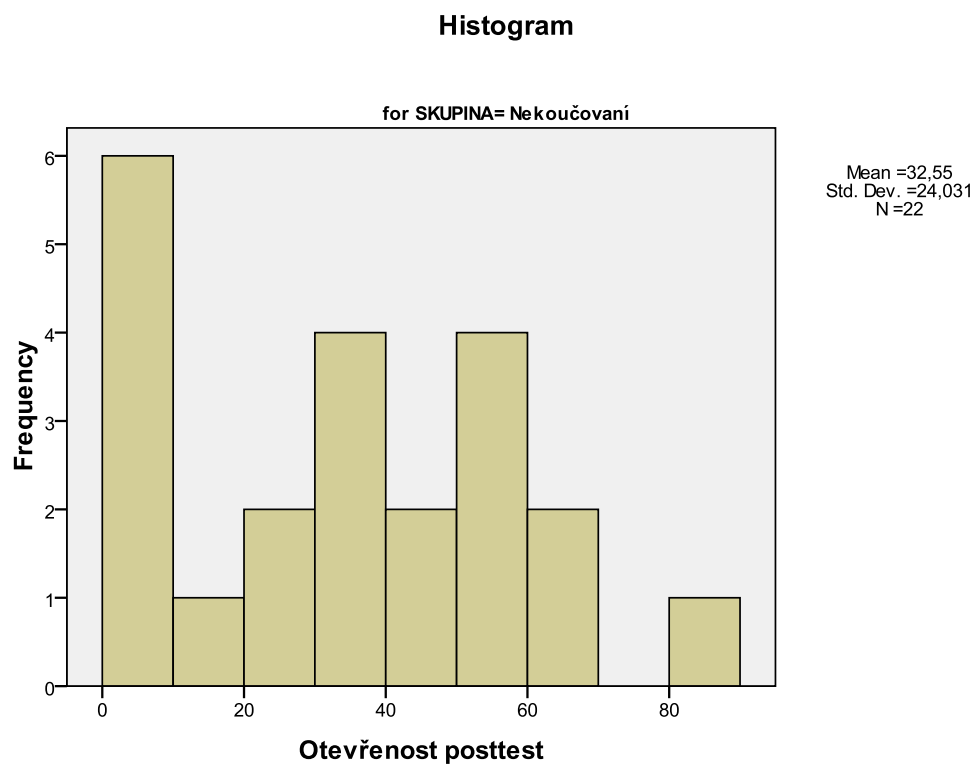
Obrázek 10 – Histogram rozložení spárovaných dat proměnné otevřenosti vůči zkušenosti nekoučovaných zaměstnanců v pretestu



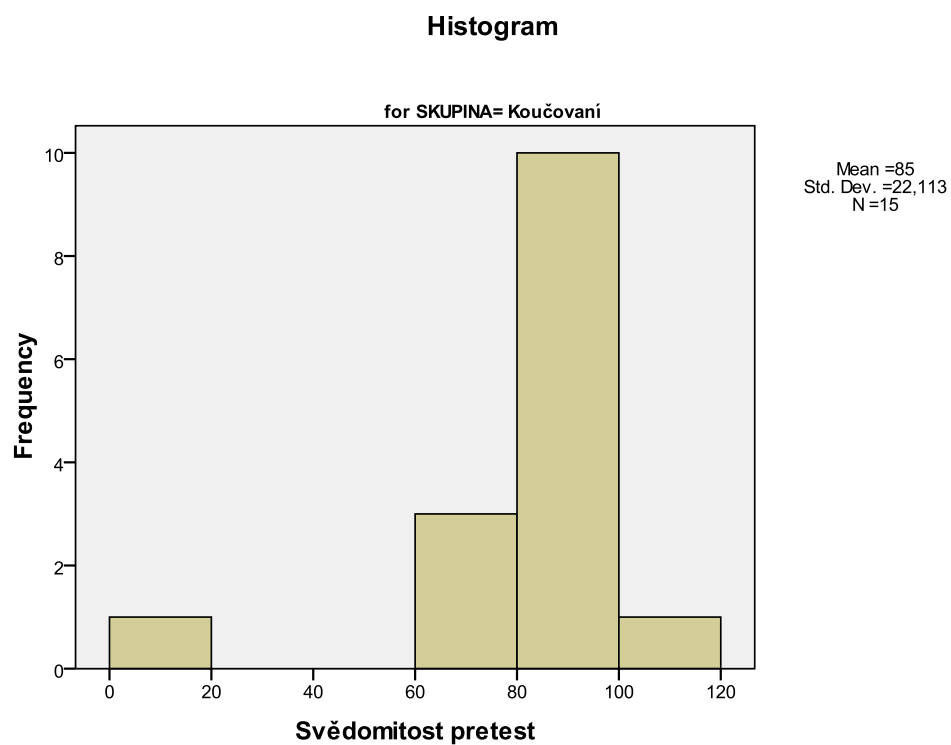
Obrázek 11 – Histogram rozložení spárovaných dat proměnné otevřenosti vůči zkušenosti koučovaných zaměstnanců v posttestu



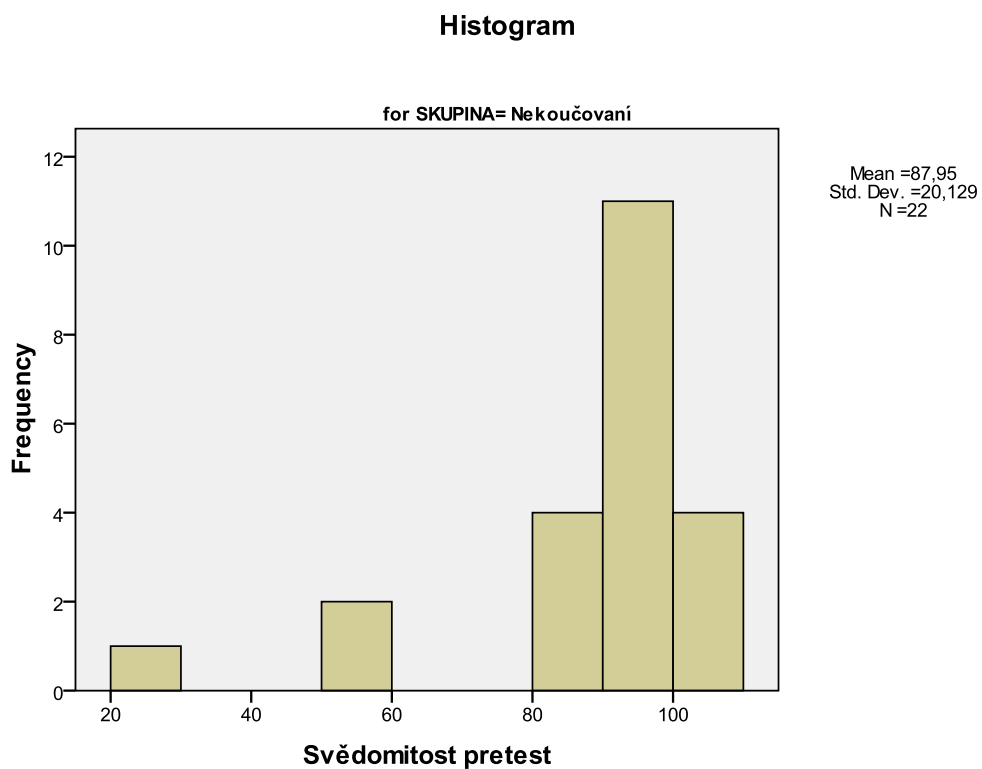
Obrázek 12 – Histogram rozložení spárovaných dat proměnné otevřenosti vůči zkušenosti nekoučovaných zaměstnanců v posttestu



Obrázek 13 – Histogram rozložení spárovaných dat svědomitost koučovaných zaměstnanců v pretestu

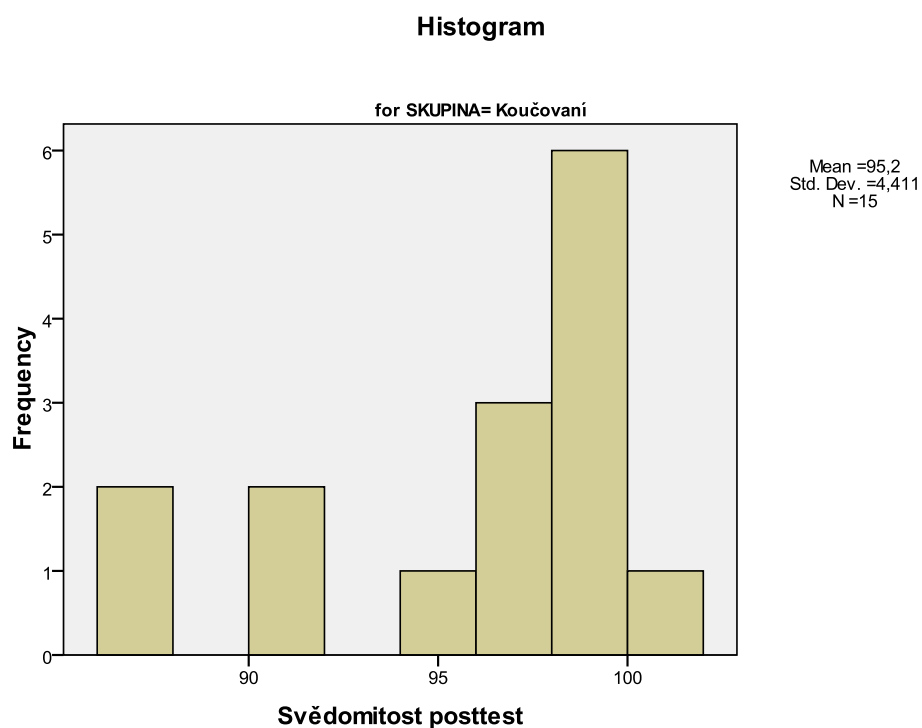


Obrázek 14 – Histogram rozložení spárovaných dat proměnné svědomitost nekoučovaných zaměstnanců v pretestu

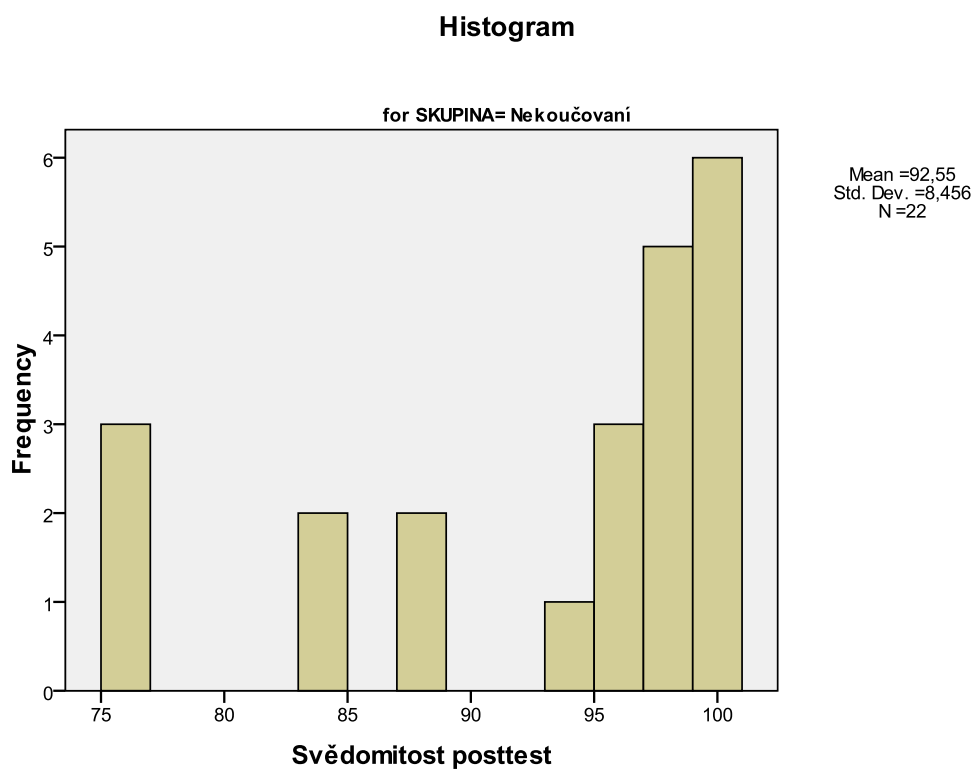




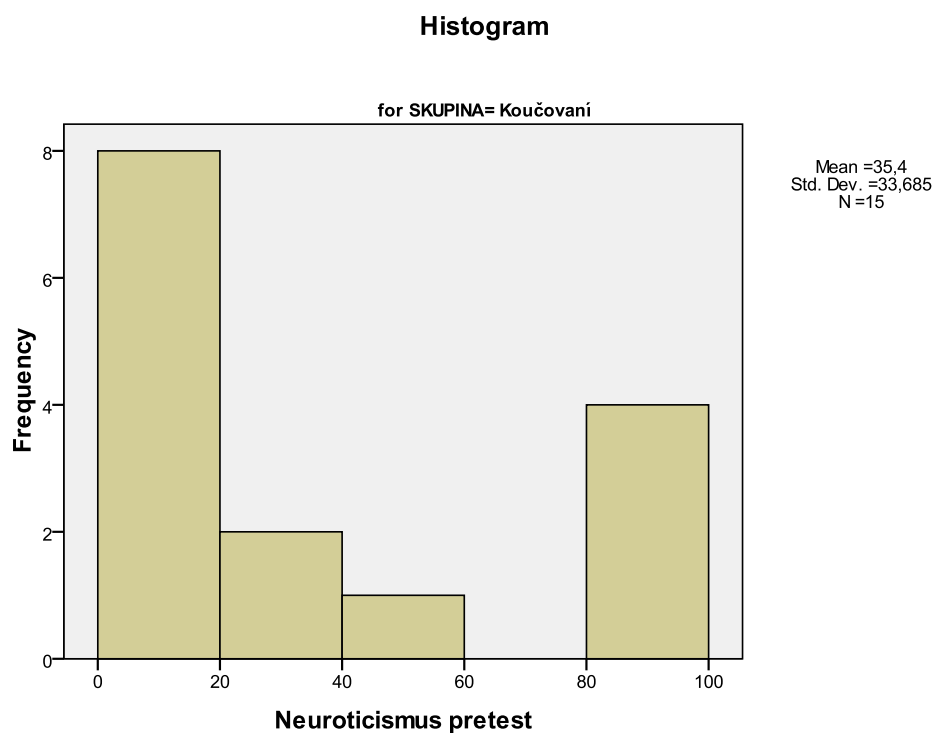
Obrázek 15 – Histogram rozložení spárovaných dat proměnné svědomitost koučovaných zaměstnanců v posttestu



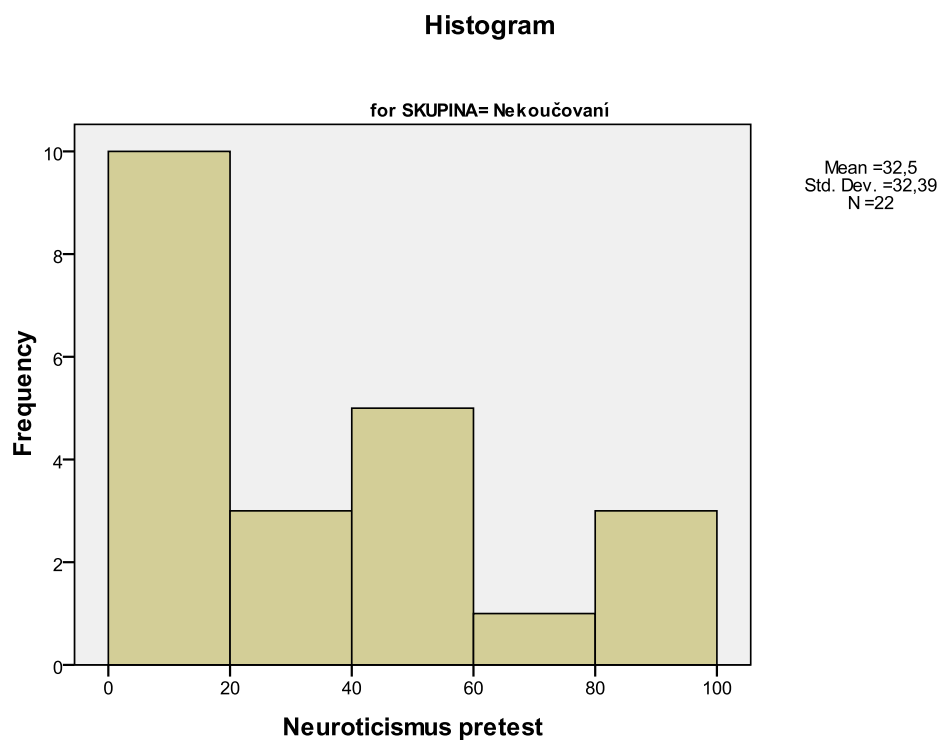
Obrázek 16 – Histogram rozložení spárovaných dat proměnné svědomitost nekoučovaných zaměstnanců v posttestu



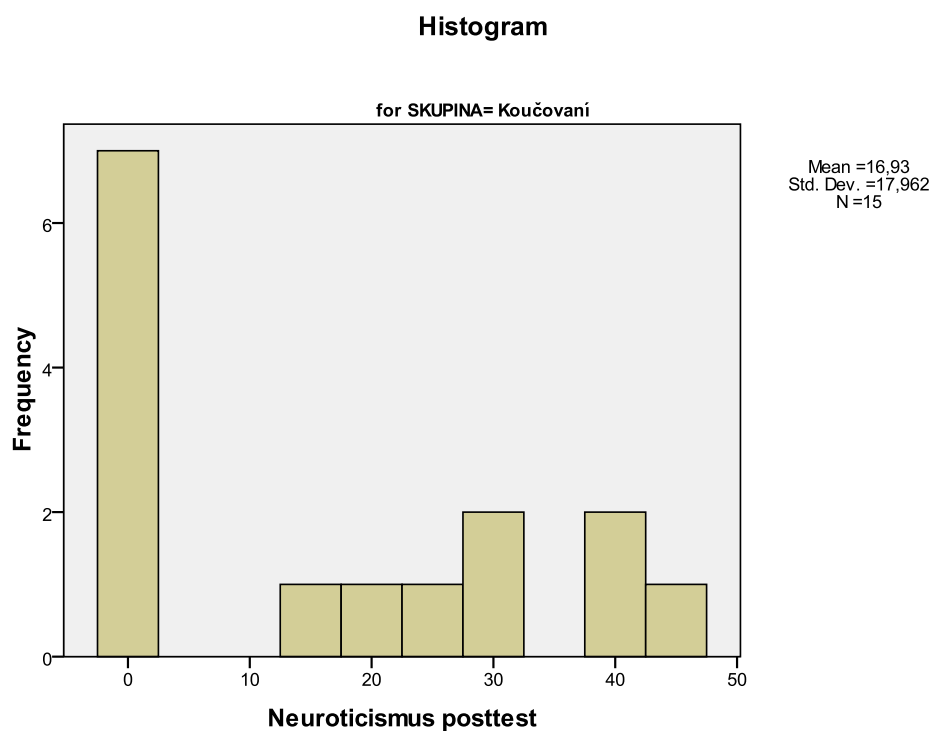
Obrázek 17 – Histogram rozložení spárovaných dat proměnné neuroticismus koučovaných zaměstnanců v pretestu



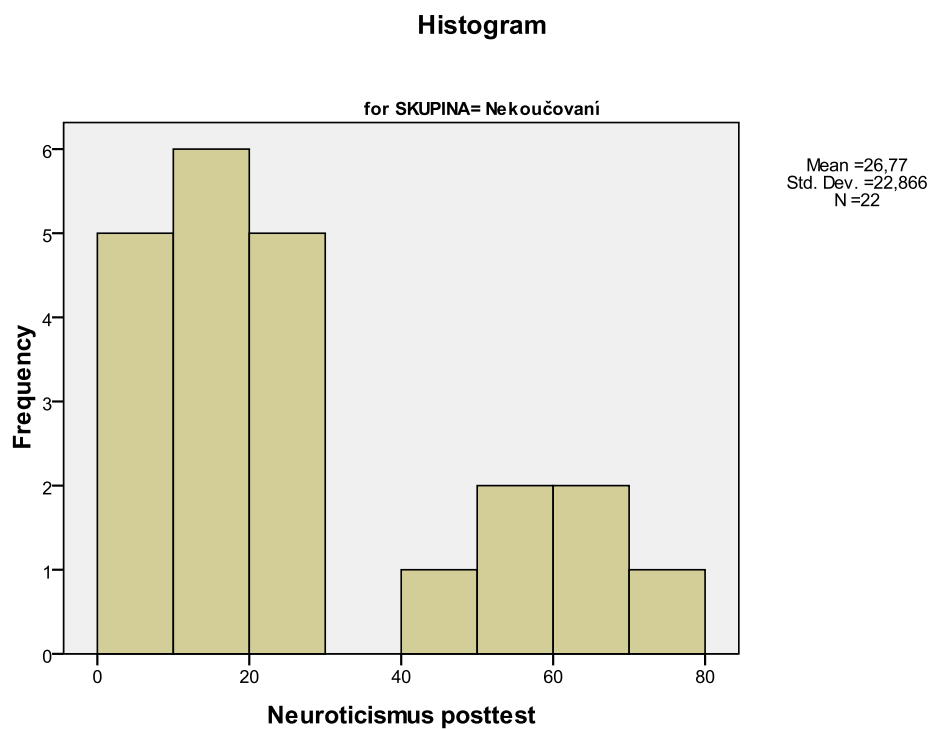
Obrázek 18 – Histogram rozložení spárovaných dat proměnné neuroticismus nekoučovaných zaměstnanců v pretestu



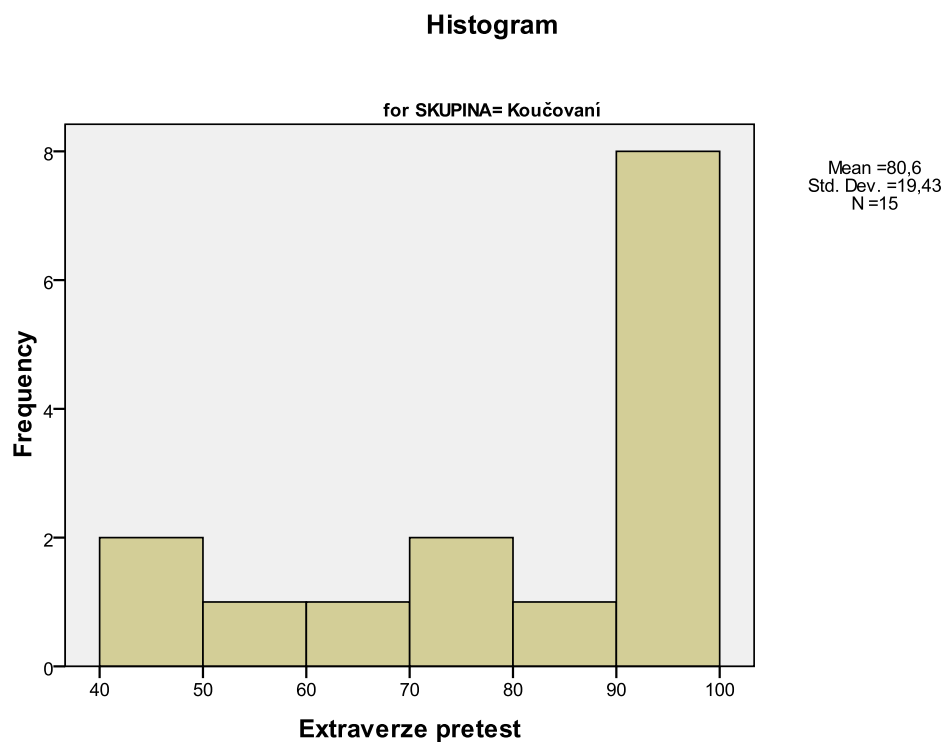
Obrázek 19 – Histogram rozložení spárovaných dat proměnné neuroticismus koučovaných zaměstnanců v posttestu



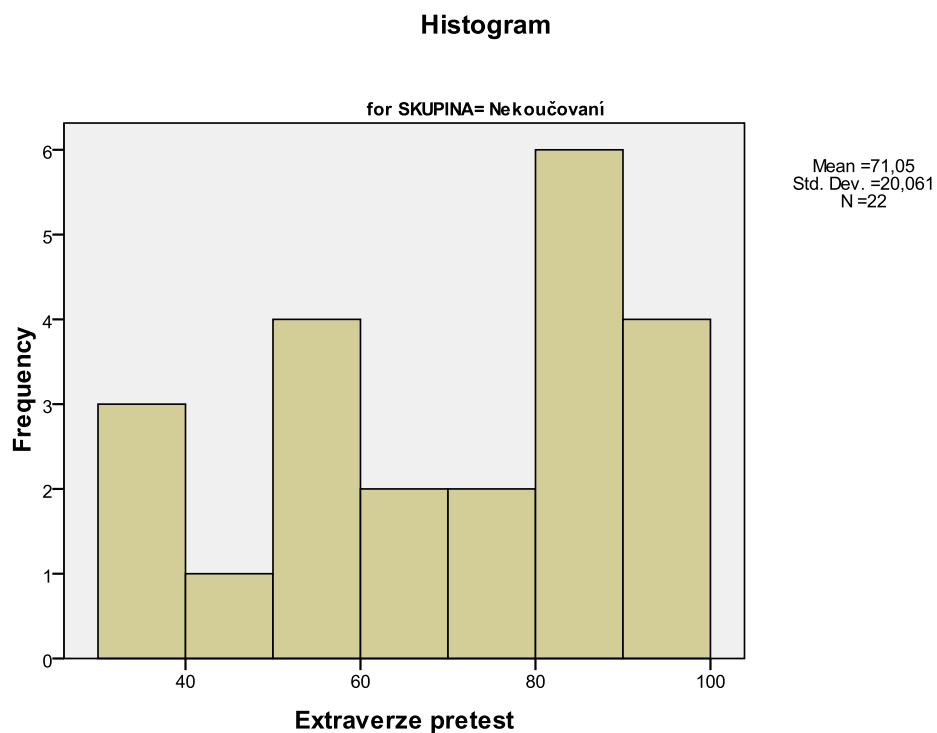
Obrázek 20 – Histogram rozložení spárovaných dat proměnné neuroticismus nekoučovaných zaměstnanců v posttestu



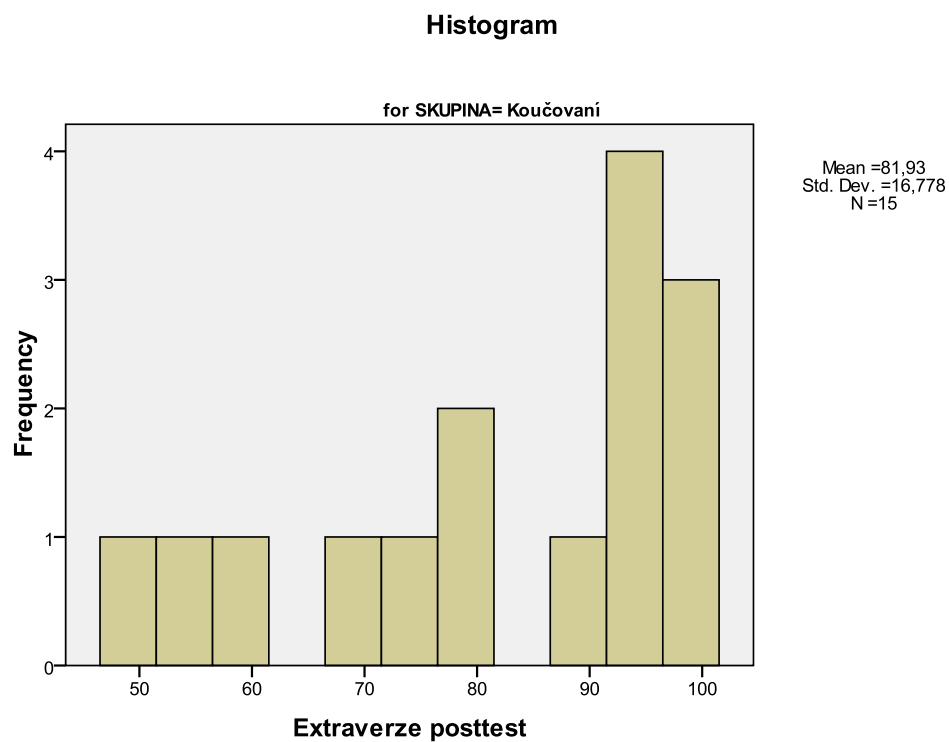
Obrázek 21 – Histogram rozložení spárovaných dat proměnné extraverze koučovaných zaměstnanců v pretestu



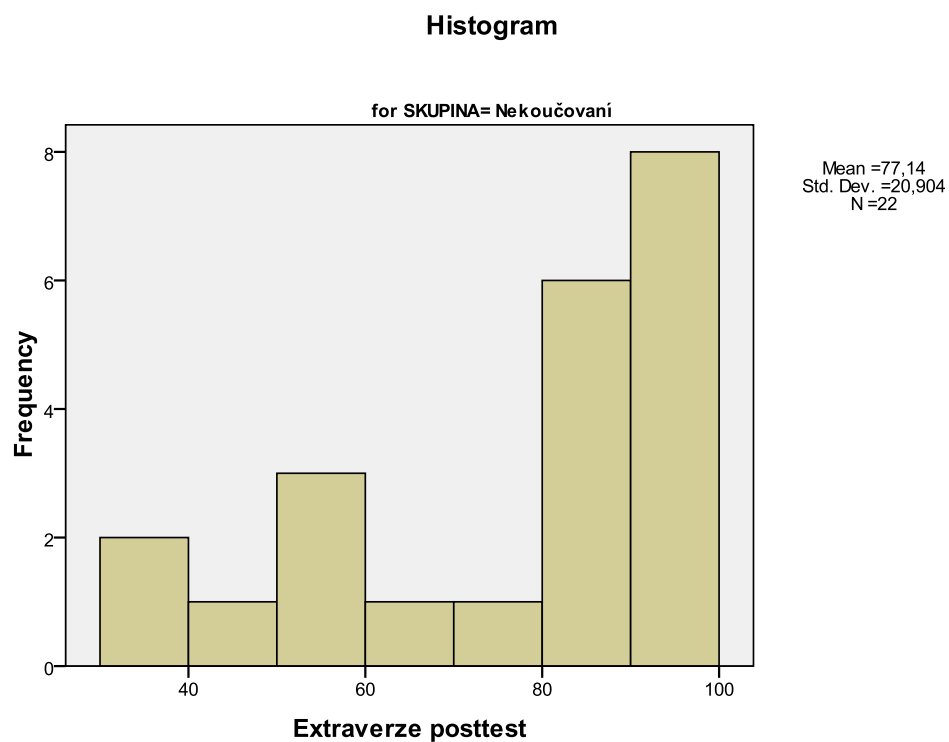
Obrázek 22 – Histogram rozložení spárovaných dat proměnné extraverze nekoučovaných zaměstnanců v pretestu



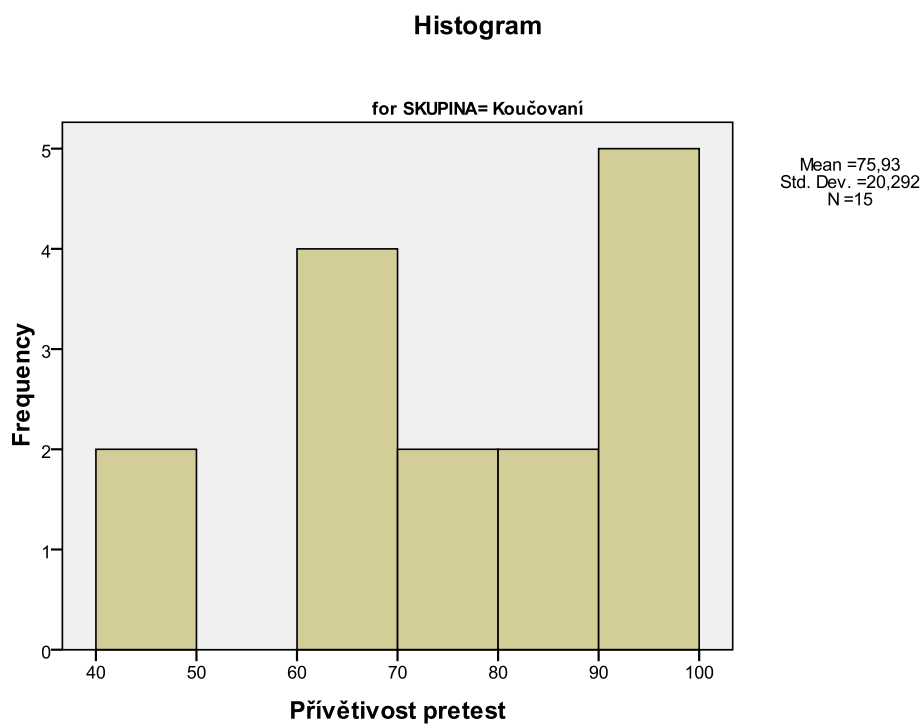
Obrázek 23 – Histogram rozložení spárovaných dat proměnné extraverze koučovaných zaměstnanců v posttestu



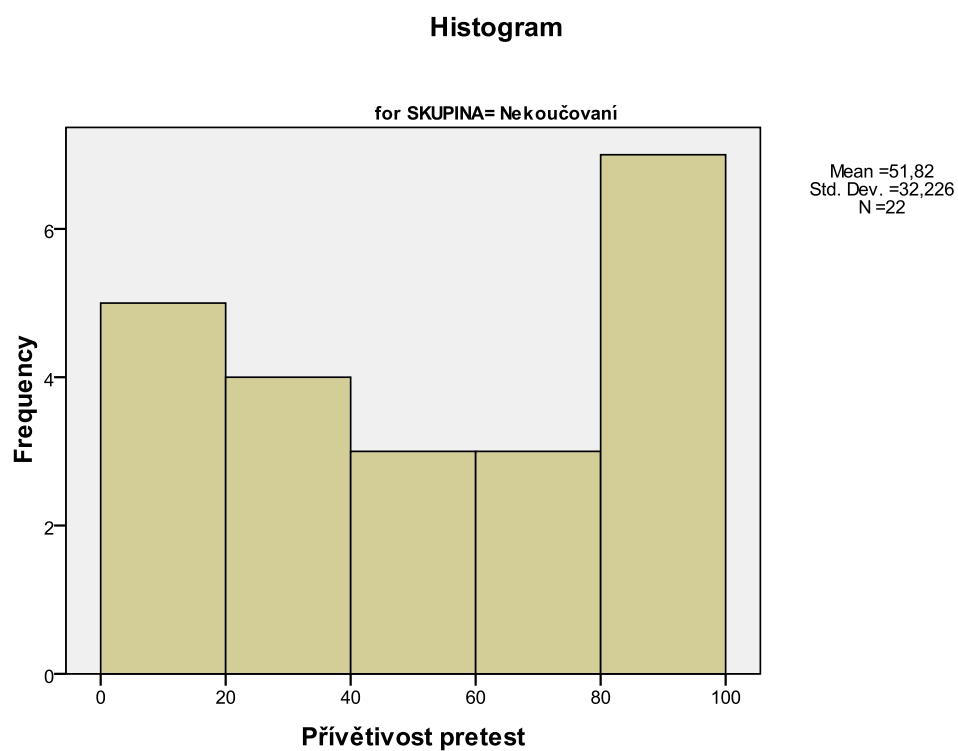
Obrázek 24 – Histogram rozložení spárovaných dat proměnné extraverze nekoučovaných zaměstnanců v posttestu



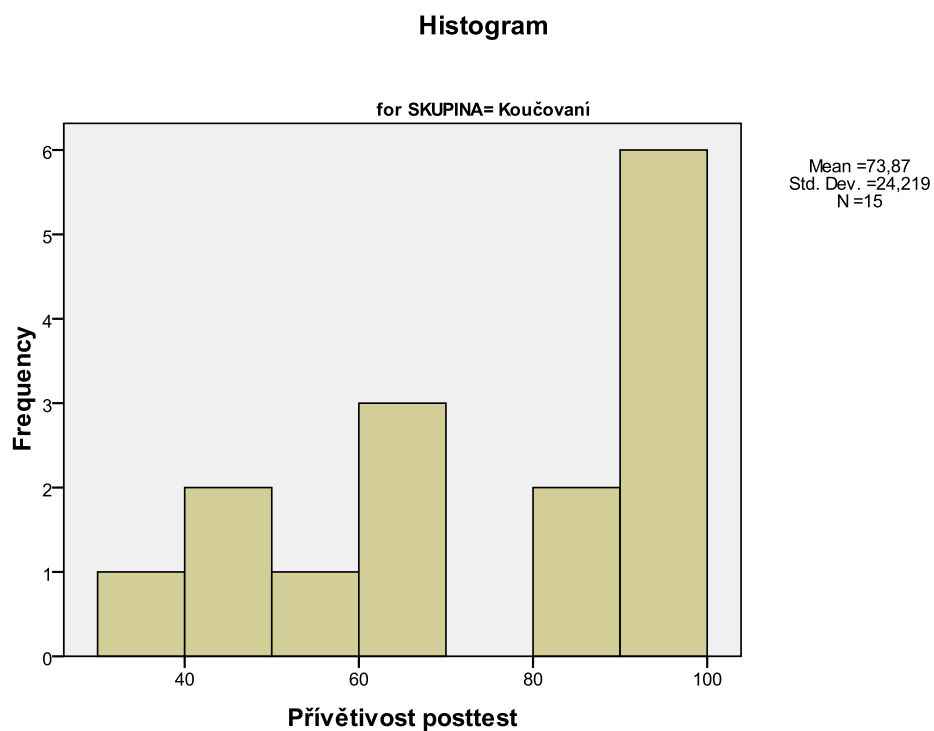
Obrázek 25 – Histogram rozložení spárovaných dat proměnné přívětivost koučovaných zaměstnanců v pretestu



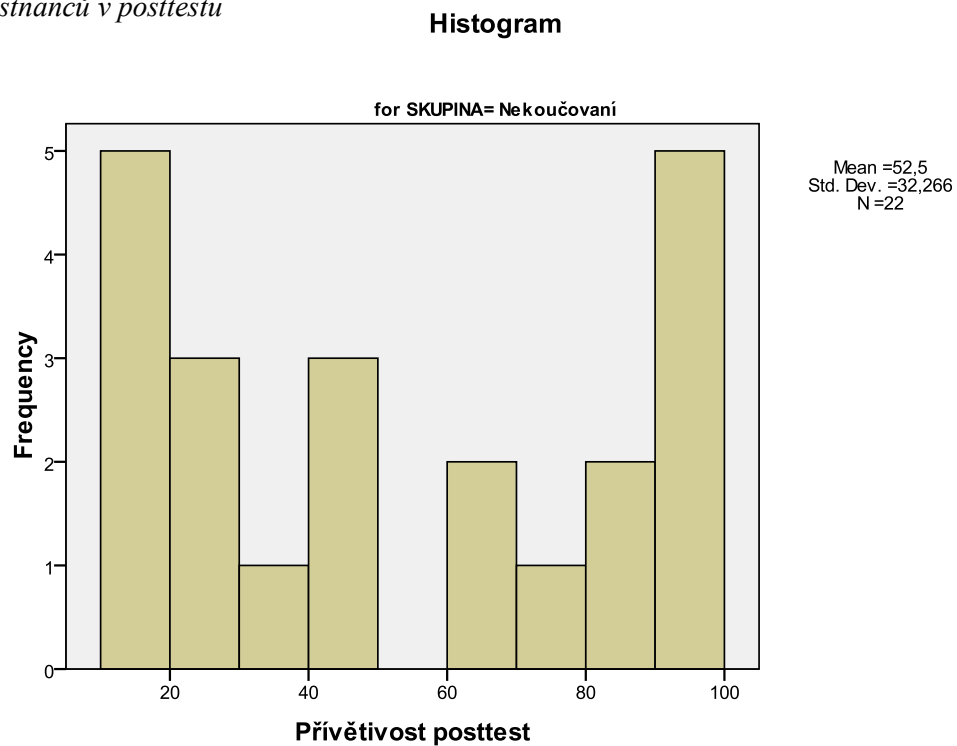
Obrázek 26 – Histogram rozložení spárovaných dat proměnné přívětivost nekoučovaných zaměstnanců v pretestu



Obrázek 27 – Histogram rozložení spárovaných dat proměnné přívětivost koučovaných zaměstnanců v posttestu



Obrázek 27 – Histogram rozložení spárovaných dat proměnné přívětivost nekoučovaných zaměstnanců v posttestu



## Příloha 2.

Výsledky Wilcoxonova párového testu pro proměnné self-efficacy, engagement a osobnostní charakteristiky podle teorie Big Five.

Tab. 1: Hodnoty Wilcoxonova párového testu pro testovanou proměnnou self-efficacy.

Rozdíl ve výkonu experimentální skupiny v pretestu a posttestu.

Experimentální skupina		N	Průměr	Směrodatná odchylka	Medián	Průměrné pořadí		Z	p-hodnota
						Posttest < Pretest	Posttest > Pretest		
Self-efficacy	Pretest	15	33,53	3,889	34	7,19	8,93	-0,142	0,887
	Posttest	15	33,87	3,502	34				

Tab. 2: Hodnoty Wilcoxonova párového testu pro testovanou proměnnou self-efficacy.

Rozdíl ve výkonu kontrolní skupiny v pretestu a posttestu.

Kontrolní skupina		N	Průměr	Směrodatná odchylka	Medián	Průměrné pořadí		Z	p-hodnota
						Posttest < Pretest	Posttest > Pretest		
Self-efficacy	Pretest	22	33,45	3,973	33	9,78	10,20	-0,283	0,778
	Posttest	22	33,36	4,042	34				

Tab. 3: Hodnoty Wilcoxonova párového testu pro testovanou proměnnou engagement.

Rozdíl ve výkonu experimentální skupiny v pretestu a posttestu.

Experimentální skupina		N	Průměr	Směrodatná odchylka	Medián	Průměrné pořadí		Z	p-hodnota
						Posttest < Pretest	Posttest > Pretest		
Engagement	Pretest	15	47,00	8,726	51	6,31	9,08	-0,126	0,900
	Posttest	15	48,93	5,574	50				



Tab. 4: Hodnoty Wilcoxonova testu pro testovanou proměnnou engagement. Rozdíl ve výkonu kontrolní skupiny skupiny v pretestu a posttestu.

Kontrolní skupina		N	Průměr	Směrodatná odchylka	Medián	Průměrné pořadí		Z	p-hodnota
						Posttest < Pretest	Posttest > Pretest		
Engagem ent	Pretest	22	45,27	5,970	45,50	10,50	11,25	-1,470	0,141
	Posttest	22	47,59	6,284	48				

Tab. 5: Hodnoty Wilcoxonova testu pro testovanou proměnnou neuroticismus. Rozdíl ve výkonu experimentální skupiny v pretestu a posttestu.

Experimentální skupina		N	Průměr	Směrodatná odchylka	Medián	Průměrné pořadí		Z	p-hodnota
						Posttest < Pretest	Posttest > Pretest		
Neuroticismus	Pretest	15	35,40	33,685	17	8,00	6,25	-1,727	0,084
	Posttest	15	16,93	17,962	14				

Tab. 6: Hodnoty Wilcoxonova testu pro testovanou proměnnou neuroticismus. Rozdíl ve výkonu kontrolní skupiny v pretestu a posttestu.

Kontrolní skupina		N	Průměr	Směrodatná odchylka	Medián	Průměrné pořadí		Z	p-hodnota
						Posttest < Pretest	Posttest > Pretest		
Neuroticismus	Pretest	22	32,50	32,390	26,50	12,82	9,00	-0,886	0,375
	Posttest	22	26,77	22,866	19				

Tab. 26: Hodnoty Wilcoxonova testu pro testovanou proměnnou extraverze. Rozdíl ve výkonu experimentální skupiny v pretestu a posttestu.

Experimentální skupina		N	Průměr	Směrodatná odchylka	Medián	Průměrné pořadí		Z	p-hodnota
						Posttest < Pretest	Posttest > Pretest		
Extraverze	Pretest	15	80,60	19,430	92	7,56	8,50	-0,028	0,977
	Posttest	15	81,93	16,778	89				

Tab. 27: Hodnoty Wilcoxonova testu pro testovanou proměnnou extraverze. Rozdíl ve výkonu kontrolní skupiny v pretestu a posttestu.

Kontrolní skupina		N	Průměr	Směrodatná odchylka	Medián	Průměrné pořadí		Z	p-hodnota
						Posttest < Pretest	Posttest > Pretest		
Extraverze	Pretest	22	71,05	20,061	73,50	7,44	11,86	-1,430	0,153
	Posttest	22	77,14	20,904	89				

### Přílohy 3.

Výsledky ANCOVY pro všechny sledované proměnné:

Tab. 1: Analýza kovariance pro proměnnou self-efficacy

Self-efficacy	Zdroj variability	Součet čtverců	Stupně volnosti	F	p
	Skupina	2,412	1	0,168	0,685
	Chyba	489,377	34		

Tab. 2: Analýza kovariance pro proměnnou engagement

Engagement	Zdroj variability	Součet čtverců	Stupně volnosti	F	p
	Skupina	8,364	1	0,241	0,627
	Chyba	1182,363	34		

Tab. 3: Analýza kovariance pro proměnnou neuroticismus

Neuroticismus	Zdroj variability	Součet čtverců	Stupně volnosti	F	p
	Skupina	924,566	1	2,104	0,156
	Chyba	14937,548	34		

Tab. 4: Analýza kovariance pro proměnnou extraverze

Extraverze	Zdroj variability	Součet čtverců	Stupně volnosti	F	p
	Skupina	0,042	1	0	0,990
	Chyba	9756,803	34		

Tab. 5: Analýza kovariance pro proměnnou přívětivost

Přívětivost	Zdroj variability	Součet čtverců	Stupně volnosti	F	p
	Skupina	2847,210	1	3,237	0,081
	Chyba	29905,582	34		

## Přílohy 4.

Tab. 1: Korelační matice (Spearmanův korelační koeficient) pro proměnné engagement a délka pracovního poměru. N=83.

		Délka pracovního poměru	Engagement
Engagement	Korelační koeficient	0,046	1,000
	p-hodnota	0,682	X

Tab. 2: Korelační matice (Spearmanův korelační koeficient) pro proměnné self-efficacy a délka pracovního poměru. N=83.

		Délka pracovního poměru	Self-efficacy
Self-efficacy	Korelační koeficient	0,166	1,000
	p-hodnota	0,134	X

Tab. 3: Korelační matice (Spearmanův korelační koeficient) pro proměnné self-efficacy a engagement. N=83.

		Self-efficacy	Engagement
Engagement	Korelační koeficient	0,201	1,000
	p-hodnota	0,068	X

## Přílohy 5

Znění přeloženého dotazníku Gallup Q12 Questionnaire

1. Vím, co se ode mne v práci očekává.
2. Mám materiály a vybavení potřebné k tomu, abych dělal/a svou práci dobře.
3. V práci mám příležitost každý den dělat to, co mi jde nejlépe.
4. V posledních sedmi dnech mi bylo vyjádřeno uznání či pochvala za dobrou práci.
5. Můj nadřízený nebo někdo z kolegů se o mě zajímá jako o člověka.
6. V práci je někdo, kdo podporuje můj rozvoj.
7. V práci jsou mé názory brány vážně.
8. Cíl nebo mise společnosti mi dávají pocit, že je moje práce důležitá.
9. Moji spolupracovníci odvádí kvalitní práci.
10. Mám v práci nejlepšího kamaráda/nejlepší kamarádku.
11. V posledních šesti měsících se mnou někdo mluvil o mém pokroku.
12. Během posledního roku jsem měl/a v práci možnost učit se a růst.